Die Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf die Psyche des Kindes

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
Elisabeth Nussbaumer
von Oberägeri ZG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. D. von Uslar

Druck: Schadel GmbH, D 8600 Bamberg

1979

Die Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf die Psyche des Kindes

Abhandlung

zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
Elisabeth Nussbaumer
von Oberägeri ZG

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. D. von Uslar

Druck: Schadel GmbH, D 8600 Bamberg

1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

MEINEN ELTERN

V O R W O R T

Die vorliegende Arbeit entstand in den Jahren 1976 bis 1978 unter der Leitung von Prof. Dr. D. v. Uslar, dem ich zu besonderem Dank verpflichtet bin. Seine Hinweise und kritischen Ratschläge haben mir manche Anregung gebracht und ganz wesentlich zur Klärung meiner eigenen Vorstellungen beigetragen.

Ein spezieller Dank gebührt auch dem leider zu früh verstorbenen Herrn Prof. Dr. H. Biäsch, unter dessen Anleitung meine Nachforschungen und Ueberlegungen zum lernpsychologischen Aspekt dieser Arbeit begonnen haben.

Auch Herrn Dr. med. R. Belser, Schularzt, und den Lehrern der in den Fallbeispielen beschriebenen Kinder möchte ich für ihre Mithilfe bestens danken. Besonders ihre kritische Ueberprüfung, ob die Darstellung des Beobachtungsmaterials den Geboten ärztlicher Schweigepflicht entspricht, war von grosser Wichtigkeit.

Neben unzähligen Diskussionen mit meinen Studien- und Fachkollegen haben nicht zuletzt mein Mann Peter, B. Bissoli und R. Niederer durch ihre Hilfe beim kritischen Durchlesen und bei der Reinschrift zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen.

Gleich zu Beginn möchte ich die mir gestellte Aufgabe klar umreissen: Das Beurteilen oder Bewerten und dessen Auswirkungen auf die Psyche des Kindes sollen aus zwei verschiedenen Perspektiven betrachtet und beleuchtet werden. Dazu dienen die Lern- und Entwicklungspsychologie einerseits und die Individualpsychologie als Exponent einer tiefenpsychologischen Schule andrerseits als Grundlage.

Als ehemalige Primarlehrerin und Heilpädagogin interessierten mich die psychologischen Interaktionen zwischen dem Erwachsenen und dem Kind besonders. In den Jahren meiner beruflichen Tätigkeit mit sprachbehinderten Kindern habe ich die Erfahrung gemacht, dass das Beurteilen und Bewerten die zwischenmenschliche Beziehung zum Kind wesentlich mitbestimmen. Es liegt mir viel daran zu betonen, dass es bei der vorliegenden Arbeit nicht um die Klärung der Frage geht, ob und wie der Erwachsene in der Beziehung zum Kind beurteilen soll. Damit würden wir an der Oberfläche des Problems haften bleiben. Es geht vielmehr darum, die Vielfalt der Möglichkeiten psychischer Beeinflussung durch das Bewerten

aufzuzeigen. Die Folgerung und praktische Anwendung in der konkreten Situation bleibt immer der persönlichen Einschätzung des Einzelnen überlassen.

Zürich, im Februar 1978 Elisabeth Nussbaumer

E I N L E I T U N G

Beurteilen und Bewerten sind Akte menschlichen Erkennens. Der beurteilende oder bewertende Mensch nimmt als denkendes und fühlendes Wesen Stellung zu einer Person, einer Handlung oder einer Sache. Geht es um die Beurteilung der Person oder des Verhaltens eines Menschen, dann sind an der Beurteilung mindestens zwei Individuen beteiligt: das urteilende und das beurteilte.

Der psychologische Zugang zu diesem Phänomen kann über die Betrachtung des Menschen als eines in der Wirklichkeit zwischenmenschlicher Beziehungen lebenden Wesens gefunden werden. Der Mensch als ein Wesen, das mit seiner je eigenen LEIBLICHEN UND SEELISCHEN WIRKLICHKEIT in der WELT präsent ist, erfährt und erlebt seine Umwelt und den Mitmenschen und beantwortet diese Erfahrungen im ZWISCHENMENSCHLICHEN GESCHEHEN. Die Dynamik psychischen Geschehens spielt sich in der Dimension der ZEIT ab. Der Mensch hat teil an der Vergangenheit durch die Menschheitsgeschichte und durch seine eigene Lebensgeschichte; er ist auf die Zukunft ausgerichtet und verwickelt in das Geschehen der Gegenwart (1).

Wenn wir uns die Frage nach den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf die Psyche des Kindes stellen, geht es bei diesem speziell umschriebenen Ereignis um einen Akt zwischenmenschlicher Kommunikation und deren Auswirkungen. Eine weitere Möglichkeit zur phänomenologischen Erfassung und Durchdringung dieses Geschehens bietet die Erforschung des Beurteilens und Bewertens mit Hilfe von Uslars "Psychologie der Situation" (2):

Der beurteilende, stellungnehmend ins Geschehen eingreifende Mensch beeinflusst, gestaltet und verändert die Wirklichkeit der zwischenmenschlichen Beziehung zum Beurteilten. Die Situation des Beurteilens und Bewertens ist also wesentlich die GEMEINSAME SITUATION des Urteilenden und des Beurteilten. Beide erleben und handeln mit ihrer ihnen eigenen Art und Weise des Welterlebens und In-der-Welt-Seins. Die Bewertungssituation stellt nicht nur das Ergebnis der Ich-Du-Beziehung dar, sondern in ihr spielen auch die UMSTAENDE als Konstellation von Fakten und subjektivem Erleben eine Rolle. Wie alles Psychische, ist auch sie im Raster der ZEIT eingefangen. Die Beurteilungssituation "... kommt aus der Vergangenheit, hat ihre Vorgeschichte, entwickelt sich und spitzt sich zu" (3). Das dynamische Moment gehört zu ihrem Wesen, wie auch das potentielle: das, was aus ihr noch werden könnte.

Die Situation bildet auch eine Einheit von Fakten (= objektive Momente) und von Perspektiven (= subjektive Momen-

te) (4). In der Situation des Beurteilens beeinflussen sich Umstände und Perspektiven gegenseitig, und eine Veränderung der Perspektive bringt neue Antworten, verändertes Handeln mit sich. Handelnd VERAENDERT der bewertende Mensch die Situation und wird dabei selbst in diese Veränderung miteinbezogen. Der Teil, welcher die Bewertung erfährt, kann sich ebenfalls durch eine neue Sicht der Dinge verändern. Zum Beispiel kann seine Stimmung gehoben oder gedrückt werden; ein neuer Ausblick auf den Horizont der zukünftigen Möglichkeiten kann ihn optimistisch oder pessimistisch stimmen; das Urteil kann ihn zu einer freundlichen oder schroffen Antwort verleiten.

Die Situation des Beurteilens und Bewertens kann als Wechselwirkung der oben beschriebenen Aspekte psychischer Wirklichkeit - der Weltlichkeit, der Leiblichkeit, der Zeitlichkeit und der Begegnung - erfasst werden. In der Welt des Kindes kann das Beurteilen und Bewerten in allen zwischenmenschlichen Beziehungen und unter den verschiedensten Umständen vorkommen. Es kann innerhalb des Familienkreises durch Eltern, Geschwister oder Verwandte, zum Beispiel Grosseltern, geschehen. Ein weiterer Kreis möglicher bewertender Bezugspersonen bilden Lehrer, unbekannte erwachsene Personen - zum Beispiel in der Oeffentlichkeit - Freunde, Schulkameraden und fremde Kinder. Auch im Zusammenhang mit Medien - zum Beispiel durch einen Film, eine Fernsehsendung, ein Buch, eine Zeitschrift, eine Reklame - kann sich ein Kind bewertet oder beurteilt fühlen.

Wir greifen ein Beispiel aus der Vielfalt dieser Beurteilungssituationen heraus und beschränken uns in der Folge auf das Bewerten des Kindes durch erwachsene Beziehungspersonen.

Wo können wir aber die Schwerpunkte der Wechselwirkung der oben beschriebenen Momente sehen? Welches sind die abhängigen Faktoren und welches die bestimmenden? Betrachten wir den Erwachsenen, der eine Beurteilung vornimmt, als Handelnden, dann ist das Kind eher der von der Situation beeinflusste Teil. Sein Handeln kann in diesem Fall als REAKTION auf das Verhalten des Erwachsenen bezeichnet werden.

Diesen Standpunkt der Betrachtung werden wir einnehmen, wenn wir die Situation des Beurteilens und des Bewertens aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht beschreiben. Das ERLEBEN UND HANDELN des Kindes wird bei dieser Perspektive zum PRODUKT DER UMSTAENDE.

Ist aber nicht auch der beurteilende Erwachsene, der ja das Kind, sein Verhalten - zum Beispiel seine hilfsbereite Handreichung, eine ungezogene Antwort, trotziges Schweigen, fröhliches Lachen - erlebt, der von der Situation Beeinflusste? (5)

Oder kann die Frage des Verhältnisses von FREIHEIT UND ABHAENGIGKEIT in der Situation so beantwortet werden, dass sowohl beim Erleben und Handeln des beurteilenden Erwachsenen, wie auch des beurteilten Kindes, aktive und passive Momente, Momente des Handelns und des Bestimmtwerdens verknüpft sind? (6)

Für die Beschreibung derart komplexer Verflechtungen reichen einfache kausale Erklärungen nicht mehr aus. Der tiefenpsychologische Ansatz zur Erfassung von psychischen Wechselwirkungen in der zwischenmenschlichen Beziehung bietet hier einen weiteren Zugang. Die folgenden Reflexionen über die Situation des Beurteilens und Bewertens des Kindes durch eine erwachsene Beziehungsperson werden deshalb aus individualpsychologischer Warte vorgenommen. Dabei werden zwei Momente der Situation herausgegriffen und exemplarisch behandelt: das der Z W I S C H E N M E N S C H L I C H E N B E Z I E H U N G und das Moment der W A N D L U N G U N D E N T W I C K L U N G.

Da Psychologie als Deutung menschlichen Seins, Erlebens und Verhaltens (7) wesentlich von der Vorstellung, die wir vom Menschen haben, abhängt, sollen unsere Reflexionen zur Situation des Bewertens auf dem Hintergrund anthropologischer Ueberlegungen stattfinden. Adolf Portmann schreibt: "Niemand fügt das Resultat seiner Analyse Strich um Strich auf einer reinen weissen Fläche zum Bilde zusammen, sondern wir gliedern die Ergebnisse unseres Forschens in ein Bild, von dem manche Umrisse, oft kaum sichtbar, bereits gegeben sind durch die geistige Arbeit der Vergangenheit und durch die Macht der uns umgebenden Meinungen." (8) Und er fügt hinzu, es sei für den Leser wertvoll, wenn er in wissenschaftlichen Arbeiten "... statt der Behauptung der Vorurteilslosigkeit einen klaren Hinweis auf das ´Vorurteil´ ..." finde.

Die im folgenden ersten Teil dargestellten anthropologischen Hintergründe , auf denen alle weiteren Reflexionen basieren, sind in diesem Sinne zu verstehen.

ERSTER TEIL

1. ANTHROPOLOGISCHE HINTERGRÜNDE

Die zwei folgenden Aspekte bilden für die Ueberlegungen zur Situation des Beurteilens und Bewertens die Schwerpunkte:

- Charakteristisch für das Psychische ist unter anderem das Moment der Begegnung, der Mitmenschlichkeit. Seelisches Sein ist nicht möglich in der Isolation, sondern es ist die Wirklichkeit gegenseitiger Beziehungen zwischen Ich und Du (1).

- Ein weiteres Spezifikum der Situation und des seelischen Seins überhaupt ist das der Dynamik. Zum Wesen des Menschen und auch der Situation gehören Wandlung und Entwicklung (2).

Diese Charakteristika erhalten auf dem Hintergrund anthropologischer Ueberlegungen Prägnanz und Transparenz. Das folgende Kapitel stellt die Verbindung zwischen den erwähnten Momenten der Dynamik und der Begegnung und den, der Individualpsychologie und der Entwicklungspsychologie Oerters und Nickels (3) inhärenten, anthropologischen Grundlagen her.

Oerter sieht die menschliche Entwicklung ebenfalls zum Teil als Reifungsprozess, vor allem aber als durch exogene Faktoren beeinflusstes Geschehen (5). Beide Autoren führen eine grosse Zahl entwicklungspsychologischer Veränderungen auf Lernvorgänge zurück. Dabei wählen sie aus den vielen, recht unterschiedlichen Lerntheorien, welche im Laufe der Zeit entwickelt wurden (6), jeweils dasjenige Modell aus, das dem beobachteten Verhalten und dem Entwicklungsstand der betreffenden Versuchsperson am ehesten gerecht wird. Einerseits ziehen sie Erklärungsmodelle herbei, die dem klassischen Behaviourismus streng verpflichtet sind (7) und alles menschliche Verhalten als vollständig aussengesteuertes Reagieren darstellen (8), oder sie zitieren zum Beispiel Tolman (9), der durch die Einführung intervenierender Variabler wie Erwartung, Wahrnehmung, Wertung subjektive Momente einbezieht. Die Vorstellung vom Menschen als einfachem Reaktionsapparat, der durch äussere Reize determiniert wird, wird dadurch zu einem Modell des Menschen ausgeweitet, der wohl durch äussere Einflüsse in hohem Masse bestimmt wird, aber mit diesen in aktiver Auseinandersetzung steht.

Adlers Persönlichkeitstheorie liegt die Sicht vom Menschen als einem sozialen Wesen zugrunde, das in steter seelischer Bewegung ist, "... Anregungen von aussen aufnimmt und irgendwie beantwortet ..." (10). Zur menschlichen Natur, die im Vergleich zu anderen Lebewesen unzulänglich ausgerüstet ist und daher hilflos und schwach in der Welt steht, gehört das soziale Interesse oder Gemeinschaftsgefühl, das bei jedem Menschen als phylogenetisch erworbene Prädisposition vorhanden ist.

Diese beiden Artspezifika: die von Nickel und Oerter beschriebene überaus grosse Lernfähigkeit des Menschen und die von Adler postulierte soziale Prädisposition der menschlichen Natur sollen in der Folge etwas ausführlicher behandelt werden.

1.1 Die Hilflosigkeit des Neugeborenen

Die intrauterine Entwicklung sowie die Morphologie des Menschen bezeugen seine Zugehörigkeit zum Nestflüchtertypus (11). Als echter Nestflüchter müsste aber das Menschenkind bei der Geburt den Entwicklungsstatus mitbringen, den es erst nach dem ersten Lebensjahr erreichen wird (dem Erwachsenen ähnliche Körperproportionen, aufrechte Körperhaltung, erste Elemente von Wort- und Gebärdensprache) (12). Der Mensch ist also im Vergleich zu andern höheren Säugern des Nestflüchtertypus bei seiner Geburt "mangelhaft" ausgerüstet. Sein Geburtszustand ist eine Art normalisierter Frühgeburt (13). Als solche gerät der Mensch in eine ganz besondere Art von Abhängigkeit zu seiner sozialen Umwelt, weshalb ihn Portmann, in Anlehnung an die Periode intensiver Wartung und Pflege der Brut bei ranghohen Vögeln als "sekundären Nesthocker" bezeichnet (14). Dieser Zustand der Hilflosigkeit wird noch intensiver durch die Aufhebung der Instinktgebundenheit. Diese schränkt die Möglichkeiten der Verhaltensweisen bei Tieren streng ein, bedeutet aber auch eine weitgehende Sicherung ihres Ueberlebens: "Während beim Tier wesentliche Verhaltensweisen durch jene organischen Voraussetzungen bestimmt sind, die wir als Instinkt bezeichnen, so ist beim Menschen sogar der am meisten instinktgebundene Teil des Verhaltens, die Sexualsphäre, einer weitgehenden Freiheit der persönlichen Entscheidung offen ...") (15).

Es wird sich noch zeigen, dass die beschriebene "mangelhafte Ausstattung" des Menschen eine wichtige anthropologische und psychologische Funktion hat. Vorerst ist aber noch zu bedenken, dass sich die grosse Hilflosigkeit des Neugeborenen nicht nur auf den Bereich des PHYSISCHEN erstreckt. Auch PSYCHISCH ist das Neugeborene ohne Organisation und ohne Funktion (16). Es ist nicht in der Lage, die Spannungen, welche durch Aussenreize oder durch körperliche Stimuli entstehen, abzuführen. Ja es ist ihm am Anfang nicht einmal möglich, die für die Beruhigung spezifischen Handlungen bei seiner Umwelt auszulösen. Es kann nur mit Zappeln, Schreien oder Weinen in unspezifischer Weise an seine Pflegepersonen appellieren (17). Das Neugeborene ist darauf angewiesen, dass seine Umwelt diese unspezifischen Appelle richtig interpretiert und seine Bedürfnisse befriedigt. Diese Befriedigungen bringen ihm Sicherheit und Wohlbefinden. So

entsteht eine zirkuläre Wechselwirkung zwischen Mutter und Kind, in der sich nach Auffassung der Psychoanalyse das Ich des Säuglings entwickelt. Diese Interaktion ist als soziale Beziehung zu verstehen, in welcher der Säugling der passive Empfänger ist (18). Trotzdem befriedigen gesunde Objektbeziehungen Kind und Mutter: Die Befriedigung des einen Partners bedeutet gleichzeitig die des andern (19). Wie Spitz' Untersuchungen zur Entstehung der ersten Objektbeziehungen zeigen, ist für den Säugling die Beziehung zur Mutter (oder Pflegeperson), das Erlebnis der liebevollen Zuwendung, eine notwendige Bedingung für eine gesunde Entwicklung: "Wesentlich schlimmer sind jene Kinder daran, die einem massiven, lang dauernden Affektentzug während des ersten Lebensjahres ausgesetzt waren. Ihnen wurde ihr phylogenetisches Erbteil, ihr mitgeborenes Anrecht auf die Wärme und Affekte, vorenthalten. Damit verschloss sich ihnen der Weg zur Menschwerdung, oder zumindest der Weg in die Gemeinschaft; und die Möglichkeiten, die ihnen offen bleiben, werden diese belasten. Dieser Möglichkeiten sind drei: sie kehren die nach dem Liebesentzug verbleibende Aggression gegen sich selbst und sterben; im milderen Fall, den Anteil des Körpers rettend, treibt die freischwebende Aggression sie in den Schwachsinn; gelingt es ihnen, diesen beiden Schicksalen zu entgehen, so werden sie hasserfüllte, verwahrloste Jugendliche - am Ende dieses Weges steht das Verbrechen." (20)

Es könnte nun das falsche Bild entstehen, die Natur habe den Menschen als den "Instinktlosen", als den aus den tierischen Umweltbindungen Verstossenen, mit seiner "unzureichenden" Ausrüstung benachteiligt. Das wäre ein Missverständnis. Adolf Portmann sieht diesen Sachverhalt so: "..., dass unser Geburtszustand nicht einfach 'hilflos' ist, sondern bedeutungsvolle Freiheiten für sich hat." (21) In einem anderen Werk sagt er zur biologischen Sonderstellung des Menschen: "Das einzigartige Erstjahr, das wir als hilflose Nesthocker, aber mit offenen Augen und wachen Sinnen in Gemeinschaft der Mutter und anderer Mitmenschen zubringen, ist in allen Einzelheiten abgestimmt auf die Forderungen, welche die besondere Entwicklungsweise unserer Weltbeziehung stellt. Der werdende Mensch wird aus dem Mutterleib heraus in einen zweiten Mutterschoss geboren, indem er die andere Hälfte seines embryonalen Lebens durchläuft: es ist der soziale Mutterschoss." (22)

Die Chance, die diese besondere Entwicklungsweise für den Menschen bedeutet, ist das Thema des nächsten Abschnittes.

1.2 Der Mensch als Individuum und als soziales Wesen

Gegenüber den gleichförmigen Vorgängen im Mutterleib schaffen die verschiedenen äusseren Entwicklungsbedingungen der Menschenkinder deren "Geschichtlichkeit", deren Einmaligkeit oder Individualität (23). Dazu bewirken die Instinktfreiheit des Menschen und frühe soziale Kontakte mit der Umwelt seine Weltoffenheit: "Weltoffenem Verhalten der Reifeform ... entspricht der einzig dem Menschen zukommende frühe Kontakt mit dem Reichtum der Welt." (24)

In diesem sozialen Kontakt bewältigt das Kind in seinem ersten Lebensjahr (25) drei grosse Entwicklungsschritte: Es erwirbt die aufrechte Haltung, die Anfänge der Wortsprache und die des einsichtigen Handelns. Erst durch dieses Erwerben der "anthropologischen Artspezifika" wird nach Portmann das Neugeborene im Laufe seiner Entwicklung zum Menschen. Diesen Werdegang beschreibt er als einen Prozess, der sich in Abhängigkeit von der sozialen Umwelt abspielt: Das Neugeborene ist auf Gedeih und Verderb auf seine soziale Umwelt angewiesen und es wird erst im Sozialkontakt zum Menschen (26).

Neben den Faktoren sozialer Einflüsse nennt er auch physische Reifungsprozesse, die in Wechselwirkung mit dem sozialen Lernen stehen. Er schreibt, dass der Mensch entscheidende Ausbildungsphasen seiner Körperformung und seines Verhaltens ausserhalb des Mutterleibes in enger Wechselwirkung von psychischen und körperlichen Geschehnissen durchlebt: "Unsere psychischen Anlagen reifen nicht durch Selbstdifferenzierung zu den fertigen, nur geringer Nuancierung fähigen Verhaltensweisen heran, wie wir sie von Tieren kennen, sondern erst im Kontakt mit dem reichen Inhalt der Umgebung entfalten sie sich zu der für jeden Einzelnen charakteristischen und zeitbedingten Form. Diese Sonderart der Entwicklung wird dadurch gesichert, dass der Mensch zwar in einem gestaltlich wie psychisch recht weit entwickelten Zustande geboren wird, aber doch noch sehr lange vor der Reifung seiner typischen Verhaltensformen, für deren Werden so die Möglichkeit des Kontaktes mit der Umgebung, eines reichen Welterlebens und der Sozialerfahrung geschaffen wird." (27)

Nach Portmann ist also die Entwicklung körperlicher und seelisch-geistiger Merkmale nicht als Prozess autonomer Reifung zu sehen, sondern als Interaktion von Lernprozessen und körperlichen Reifungsvorgängen, die "im Kontakt mit dem reichen Inhalt der Umgebung" erfolgen. Als Voraussetzung für dieses Lernen bringt das Kind eine immense Lernfähigkeit auf die Welt (28). Diese grosse Lernfähigkeit des Menschen wird im nächsten Kapitel behandelt.

1.3 Der Mensch als lernfähiges Wesen

Bevor die immense Lernfähigkeit des Menschen anhand einiger ausgewählter Forschungsergebnisse zur Sprache kommt, soll ein Exkurs den Begriff des Lernens genau umreissen.

1.3.1 Exkurs: Der Begriff des Lernens

1.3.1.1 Der vorwissenschaftliche Begriff

In Uebereinstimmung mit der sprachlichen Konvention können verschiedene Tätigkeiten als Lernprozess bezeichnet werden: z.B. das Einprägen eines Gedichtes, die Aneignung eines Wortschatzes, das Erwerben von Fertigkeiten im Maschinenschreiben etc. So steht die Verwendung des Alltagsbegriffs meist im Zusammenhang mit dem Erlernen von Fertigkeiten oder Kenntnissen: Ein Kleinkind lernt sitzen, gehen, sprechen, der Schüler lernt rechnen, der Lehrling einen Hobel richtig handhaben, der Sprachschüler lernt Vokabeln, und der Fahrschüler lernt Autofahren. Auch wo es um die Entstehung von sozialen Einstellungen und Verhaltensweisen geht, wird im täglichen Leben das Wort "lernen" gebraucht: Wir haben dich schätzen gelernt; sie hat gelernt, mit weniger Geld auszukommen; er musste lernen, mit seiner Behinderung zu leben. "Lernen" könnte demnach als Uebungsfortschritt oder als Nutzung von Erfahrungen definiert werden. Doch gibt es auch ein Lernen, dessen Folgen nicht wünschenswert erscheinen: Wenn z.B. ein Kind seinem Kameraden eine "Unart" abguckt und zur eigenen Verhaltensweise macht, fragen sich seine Eltern, wo es dieses Benehmen wohl "gelernt" habe. Mit "Lernen" sind also auch im Alltag Vorgänge gemeint, die - abgesehen von ihrer Wünschbarkeit - eine Veränderung hervorrufen. Damit nähert sich der vorwissenschaftliche Begriff dem wissenschaftlichen. Allerdings besteht die Gefahr, dass durch die Begriffsbestimmung "Lernen = Veränderung bei Wiederholung" (29) Verwechslungen auftreten. Eine klare wissenschaftliche Definition müsste diese Unbestimmtheiten ausräumen.

1.3.1.2 Der wissenschaftliche Begriff

Hilgard und Bower verlangen, dass eine Definition des Lernens zwischen zwei Gruppen von Phänomenen einschliesslich ihrer Vorbedingungen unterscheide: "..., nämlich jenen Arten von Veränderungen, die man als "Lernen" bezeichnen sollte und jenen, die nicht unter den Begriff Lernen fallen." (30) Die beiden Autoren grenzen die folgenden Veränderungen von den Lernprozessen ab: "Angeborene Reaktionstendenzen .."; darunter fallen: "... die Reflexe (z.B. die Pupillenkontraktion bei Lichtreizung), die Tropismen (z.B. der Drang

der Motte zum Licht), sowie die Instinkte (z.B. der Nestbau der Vögel)." (31)

Ein Tropismus ist eine durch äussere Reize hervorgerufene Orientierungsbewegung von Pflanze oder Tier (32). Wenn wir Portmanns Beschreibung des Menschen als eines Wesens, das nicht instinktgebunden ist (33), folgen, können in bezug auf den Menschen Tropismen und Instinkte ausgeklammert werden.

Des weiteren schliessen Hilgard und Bower "Veränderungen durch Ermüdung und Gewöhnung" (34) von den Lernprozessen aus. Da sich die bei Ermüdung abnehmende Leistung in den Ruhepausen erholt, ist die Veränderung nur vorübergehend. Sie wird nicht zu den durch Lernprozesse bedingten Veränderungen gerechnet. Bei der Gewöhnung verringert sich die Reaktionsbereitschaft auf einen wiederholt dargebotenen Reiz. Einerseits kann sie auf "sensorische Adaption" (35) zurückgeführt werden (z.B. bei Gerüchen), andrerseits hat sie mit "extinction" zu tun, die einen Aspekt des Lernens darstellt. Es handelt sich demnach bei der Gewöhnung um einen Grenzfall. Als weiteren Prozess schliessen die Autoren die Reifung aus.

Zusammenfassend kommen Hilgard und Bower zur folgenden Begriffsbestimmung des Lernens: "Lernen ist der Vorgang, durch den eine Aktivität im Gefolge von Reaktionen des Organismus auf eine Umweltsituation entsteht oder verändert wird. Dies gilt jedoch nur, wenn sich die Art der Aktivitätsänderung nicht auf der Grundlage angeborener Reaktionstendenzen, von Reifung oder von zeitweiligen organismischen Zuständen (z.B. Ermüdung, Drogen usw.) erklären lässt." (36)

Bergius definiert Lernprozesse folgendermassen: "Lernen ist der Sammelname für Vorgänge, Prozesse oder nicht unmittelbar zu beobachtende Veränderungen im Organismus, die durch "Erfahrungen" entstehen und zu Veränderungen des Verhaltens führen." (37)

Von den "Erfahrungen" grenzt er Reifung, Ermüdung, mechanische Eingriffe oder Drogeneinwirkungen als andere Ursachen von Verhaltensänderungen ab. Damit deckt sich diese Definition weitgehend mit derjenigen von Hilgard und Bower.

Auch Oerter schliesst sich dieser Begriffsbestimmung an, wenn er schreibt: "Immer dann, wenn wir eine Veränderung des Verhaltens bzw. ein neues Verhalten beobachten, das aus Erfahrung und Uebung erwachsen ist, sprechen wir von Lernen." (38)

Ein Vergleich dieser mit dem Alltagsbegriff "Lernen" weitgehend übereinstimmenden Definition zeigt, dass keine bedeutenden Abweichungen bestehen. Hilgard und Bower fügen auch ihrer wissenschaftlichen Definition bei: "Meistens

kommt man damit aus, unter Lernen auch weiterhin das zu verstehen, was mit der uns überkommenen, allgemein in unserer Gesellschaft akzeptierten Bedeutung übereinstimmt." (39)

Nach diesem klärenden Exkurs ist es nun möglich, die Veränderungen im menschlichen Seelenleben im lerntheoretischen Sinne genau zu erfassen.

Wir haben den Aspekt der Dynamik als eine Eigenart seelischen Seins herausgehoben und wollen in der Folge das Werden und Sich-verändern des Menschen in der Weise beschreiben, wie es die entwicklungspsychologischen Darstellungen Oerters und Nickels (40) tun.

1.3.2 Die Lernfähigkeit des Menschen

Die Fähigkeit zu Verhaltensmodifikationen durch Lernen kann nicht nur für Neugeborene nachgewiesen werden, sondern wie Nickel (41) zeigt, schon für den Fötus. Schon beim acht- bis vierzehnwöchigen menschlichen Embryo können erste Reaktionen auf Reizungen festgestellt werden. Hooker (42) konnte "... die Reaktion eines vierzehn Wochen alten Fötus auf die Reizung der rechten Fussohle mit einem Haar von 2 g Gewicht photographisch registrieren." (43) Solche Reaktionen können noch nicht als Lernprozesse betrachtet werden. Sie zeigen jedoch die beginnende Leistungsfähigkeit des Nervensystems.

Den Sachverhalt, dass sich beim menschlichen Embryo unter natürlichen Bedingungen keine merkbaren Lernprozesse vollziehen, führt Nickel auf die weitgehend konstanten Bedingungen im Uterus zurück, die keinerlei Anpassungsleistungen erfordern: "Das Ausbleiben von Lernprozessen beim Fötus ..., ist nicht so sehr auf einen generellen Mangel an Lernfähigkeit zurückzuführen als in erster Linie auf das Fehlen der dafür erforderlichen äusseren Voraussetzungen." (44)

Spelt konnte diese Auffassung bestätigen. Er versuchte in der Fötalzeit experimentell Lernprozesse auszulösen. Dabei ging es um Vorgänge, die im wesentlichen dem Prinzip der klassischen Konditionierung entsprachen. Bei einem Embryo konnte er vom siebten Schwangerschaftsmonat an innerhalb des Uterus mit einem lauten Ton als unkonditionalem Reiz und mit taktilen Vibrationen am Bauch der Mutter als konditionalem Reiz Lernvorgänge bewirken. "Es liessen sich bei diesem Versuch auch alle anderen charakteristischen Merkmale einer klassischen oder reaktiven Konditionierung beobachten." (45) Diese charakteristischen Merkmale waren: experimentelle Extinktion und danach spontane Erholung der gelernten bedingten Reaktion und erste Ansätze von Behaltensleistungen.

Bei Neugeborenen wurden Konditionierungen bereits in den ersten Lebenstagen ausgelöst. Wenger (46) gelang es, den Lidschlagreflex von drei fünf Tage alten Säuglingen an eine taktile Reizung des Fusses zu bedingen. Marquis (47) konditionierte die mit der Nahrungsaufnahme verbundenen Verhaltensmerkmale bei Neugeborenen (zehn Tage alt) an einen akustischen Reiz. Auch Kantrow (48) gelang die Herstellung der gleichen Reiz-Reaktionsverbindung bei Säuglingen im Alter von vierundzwanzig Tagen. Es war ihm auch möglich, diese Konditionierung wieder zu löschen (Extinktion).

Aber auch unter natürlichen Bedingungen können ähnliche Konditionierungsvorgänge an Neugeborenen und Säuglingen beobachtet werden. Nachdem der Fötus mit allen lebenswichtigen Stoffen ohne sein Hinzutun hinreichend versorgt worden ist, hat das Neugeborene aus eigener Anstrengung zwei wichtige Leistungen zu vollbringen: das Einatmen von Sauerstoff und die Nahrungsaufnahme. Während der Inspirationsreflex beim gesunden Kind für das Funktionieren der Atemautomatik sorgt, ist der Vorgang der Nahrungsaufnahme nur durch einen unspezifischen Reflex (Saugreflex) vorbereitet. Zunächst gelingt das Saugen nur zögernd und unvollkommen. In den folgenden Tagen wird es zunehmend besser beherrscht, "... und daran sind neben Reifungsprozessen von Anfang an auch Lernvorgänge beteiligt." (49) Der unspezifische Reflex wird durch die Differenzierung zu einer spezifischen Reaktion.

Die störenden Bewegungen, mit denen Neugeborene ihre Nahrungsaufnahme stark behindern ("... Ausweichen mit dem Kopf, den Finger in den Mund stecken, Ausstossen der Brustwarze mit der Zunge, Unruhe während des Saugens u.a.m.") (50), nehmen schon nach den ersten Tagen deutlich ab. Ripin und Hetzer konnten bereits vom neunten Lebenstage an "Neukombinationen von begünstigenden Bewegungen" (51) beobachten. Die neuen Verhaltensweisen, die sich anfänglich nur gelegentlich zeigten, ergaben sich in den folgenden Tagen immer häufiger . Im wesentlichen sind hier schon ein Lernverlauf im Sinne einer ansteigenden Lernkurve und Gedächtnisleistungen zu verzeichnen (52). Das Verhalten des Säuglings wird in den folgenden Wochen aktiver und spezifischer auf den Erfolg ausgerichtet. Verhaltensweisen wie Kopfwenden, Suchen und Schnappen mit dem Mund nehmen ständig zu. Es findet ein erstes Lernen durch "trial and error" statt, oder wie es Thorndike später nannte: ein "Lernen durch Auswahl und Verbindung" (53).

Diese ersten Ansätze des Versuch-Irrtum-Lernens gewinnen in dem Ausmass an Bedeutung, in dem das Kind in die Lage kommt, bekräftigende Reaktionen der Umwelt, also den Erfolg eines bestimmten Verhaltens, kognitiv zu erfassen (54). Die verschiedenen spontanen Verhaltensweisen des Säuglings wie Lallen, Impulsivbewegungen, Greifversuche können als "ope-

rants" (55) verstanden werden. Tritt auf ein solches Verhalten wiederholt eine vom Säugling als angenehm erlebte Reaktion der Umwelt ein, so wird das entsprechende Verhalten zukünftig als bevorzugtes mit zunehmender Häufigkeit auftreten. Wie bereits erwähnt, findet ein Lernen am Erfolg statt. Brackbill (56) konnte zeigen, dass ab dem dritten Lebensmonat körperliche Berührung als Verstärker für die Reaktion des Lächelns wirksam ist. Auch Rheingold et al. (57) stellten heraus, dass vom gleichen Alter an die Lautäusserungen von Säuglingen durch körperliche Berührung wesentlich erhöht werden können. In den ersten sechs Monaten sind die Verhaltensänderungen durch Lernen am Erfolg im Sinne einer operativen Konditionierung von hervorragender Bedeutung. Dabei spielt sich die Bekräftigung durch soziale Bezugspersonen und auch im Sinne einer Selbst-Bekräftigung ab (58).

In gleicher Weise, wie die Lernfortschritte beim Säugling, ja sogar beim Fötus dargelgt wurden, könnten die Verhaltensänderungen, welche in der gesamten Kindheitsentwicklung stattfinden, untersucht werden (59). Natürlich müsste man dazu auch andere, komplexere Formen des Lernens heranziehen. Es geht hier aber nicht darum, alle menschlichen Verhaltensänderungen lerntheoretisch zu erklären, sondern der obenstehende Exkurs sollte zeigen, dass dem Menschen als Artspezifikum eine immense Lernfähigkeit zugeschrieben werden kann. Zusammenfassend kann gesagt werden: "Es ist zweifellos richtig, dass sich in dieser Zeit (erstes Lebensjahr; Anmerkung d. Verfassers) unter dem Einfluss der sozialen Umwelt grundlegende Lernprozesse vollziehen" (60).

1.4 Der Mensch, ein Wesen, das in der Wirklichkeit mitmenschlicher Begegnung lebt und steter Wandlung unterliegt

Zusammenfassend seien die Hauptaspekte unserer anthropologischen Ueberlegungen nochmals erwähnt:

Bei der Geburt ist der Mensch im physischen und psychischen Sinne mangelhaft ausgestattet. Seelisch in einem Zustand der Undifferenziertheit, körperlich ohne Möglichkeit zum selbständigen Ueberleben, beginnt er, im Klima liebevoller Zuwendung und Pflege langsam Mensch zu werden (61). Er erwirbt sich im Laufe der Entwicklung Eigenschaften, die ihn von allen anderen Lebewesen abheben: aufgerichteter Gang, Sprache, differenzierte soziale und kognitive Verhaltensweisen. So wird er zum Menschen. Der Mensch könnte aufgrund dieser Merkmale als MITMENSCHLICHES Wesen, das sich stets lernend WANDELT und ENTWICKELT, beschrieben werden. Auf die spezifische Situation des Beurteilens und Bewertens von

Verhaltensweisen oder Leistungen beim Kind, die wir zum Zwecke der genaueren Betrachtung herausgegriffen haben, können die oben dargestellten Artspezifika so angewendet werden, dass die ganz spezielle Situation des einzelnen Kindes, die Art und Weise, wie sich ihm die Welt zeigt, wie es sich darin bewegt und wie es Bewertung erlebt, auf sein Tun und Werden einwirkt.

Die lernpsychologisch ausgerichtete Entwicklungspsychologie Oerters und Nickels hat in dieser Frage ihre eigene Perspektive. In der Folge soll der Versuch unternommen werden, diese Perspektive zu erläutern, ausgehend einerseits von der ihr zugrundeliegenden Theorie, anderseits von der Anwendung auf die konkrete Situation des Beurteilens.

ZWEITER TEIL

2. EINFLÜSSE DES BEURTEILENS UND BEWERTENS AUF DIE PSYCHE DES KINDES AUS ENTWICKLUNGS- UND LERNPSYCHOLOGISCHER SICHT

Wie bereits dargestellt, gehen Oerter (1) und Nickel (2) von einer dynamischen Auffassung des Menschen aus: einem Wesen, das sich fortwährend in seelischer Bewegung befindet und sich durch Lernprozesse verändert. Oerter stellt zwischen Entwicklungs-und Lernpsychologie einen Zusammenhang her, indem er schreibt:"Eine einzige umfassende Lerntheorie würde auch die menschliche Entwicklung einschliessen. Eine solche Lerntheorie existiert zwar noch nicht, wohl aber Ansätze dazu..." (3).

Oerter und Nickel fügen diesen Ansätzen den Versuch hinzu, die menschliche Entwicklung unter anderem mit Hilfe von Lernprozessen zu erklären, die im zeitlichen Ablauf der Entwicklung immer vielfältiger und komplexer werden. Mit Hilfe dieser beiden Erklärungsversuche wird in der Folge die Frage nach den Einflüssen der Bewertung auf das Kind behandelt. Es wird dabei um Lernprozesse gehen, die durch das Beurteilen des Kindes möglicherweise initiiert werden könnten und die unter Umständen eine Veränderung seiner Einstellung, seines Verhaltens oder seiner gesamten psychischen Verfassung bewirken. Für das Verständnis dieser Lernprozesse ist die Kenntnis weiterer lerntheoretischer und entwicklungspsychologischer Ansätze nötig. Das nächste Kapitel befasst scih deshalb nochmals mit der Erarbeitung von Arbeitsgrundlagen.

2.1 Entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen

2.1.1 Lernprozesse in der kindlichen Entwicklung

Thomae (4) definiert Entwicklung als: "Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufes zuzuordnen sind." (5) Entwicklung kann nach dieser Definition mit Verhaltensänderungen beschrieben werden, die weitgehend auf Lernvorgängen beruhen .(6).

Das Lernen beim neugeborenen Kind kann am besten mit dem Modell der klassischen Konditionierung beschrieben werden. In Verbindung mit der Befriedigung elementarer Bedürfnisse können auch bestimmte Veränderungen, zum Beispiel zunehmend

geschickteres Verhalten bei der Nahrungsaufnahme als "Lernen am Erfolg" (7) bezeichnet werden. Im Verlauf der Entwicklung entstehende Fähigkeiten und Fertigkeiten beschreibt Nickel als Resultat neuer Formen des Lernens. Diese neuen Formen des Lernens heben die vorgängig beschriebenen nicht auf, sondern ergänzen sie. Als eine solche weitere Form des Lernens beschreiben Bandura und Huston (8) das Imitationslernen. Es gewinnt ab Mitte des ersten Lebensjahres langsam an Bedeutung, ist an die sich in dieser Zeit entwickelnden kognitiven Fähigkeiten gebunden (Erfassen des Modellverhaltens) und steht ebenfalls in Abhängigkeit von der sozial-emotionalen Entwicklung. Die Bedeutung des emotionalen Entwicklungsstandes wird darauf zurückgeführt, dass Lernen durch Nachahmung meist mit einem positiven sozial-emotionalen Bezug zum Modell verbunden sei (9). Bandura und Mischel (10) haben experimentell nachgewiesen, dass vorwiegend Personen nachgeahmt werden, die bewundert oder geliebt werden oder mit denen sich das Kind identifizieren kann. Die ersten Modelle stammen dabei aus dem Bereich der Familie, und im Schulalter werden sie von älteren Geschwistern, Kameraden oder anderen Erwachsenen, zum Beispiel Lehrern, abgelöst (11). Die von Nickel beschriebenen, gegen das Ende des ersten Lebensjahres auftretenden Nachahmungsleistungen erfolgen noch weitgehend ohne Verständnis für die Zusammenhänge (12). Metzger (13) stellt fest, dass der Lernvorgang im Vorschulalter bereits von einem mehr oder weniger grossen Mass an Einsicht begleitet wird. Die Bedeutung der Einsicht für den Prozess des Lernens wird nach Nickel (14) mit zunehmendem Alter immer grösser: das Abstraktionsniveau steigt.

Die Ausbildung sozialer Verhaltensmuster wird von verschiedenen Lerntheoretikern (15) mit dem oben erwähnten Modell des "Imitationslernens", teilweise auch mit der Theorie des "Lernens durch stellvertretende Konditionierung" erklärt: Kinder beobachten, wie andere Personen für eine Verhaltensweise Bekräftigung oder Missbilligung erhalten. Diese Beobachtung wirkt in ähnlicher Weise wie ein persönliches Erlebnis. Verhaltensweisen werden so durch positive bzw. negative Verstärkung wiederholt oder aufgegeben.

Mit dieser Darstellung sind die für unser Problem relevanten Formen des Lernens in Kürze dargestellt. Da im Zusammenhang möglicher Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind Prozesse emotionalen und sozialen Lernens wichtig sind, wird diesen in der Folge besondere Beachtung geschenkt.

2.1.1.1. Emotionales und soziales Lernen

Wenn das Erwerben sozialer Verhaltenweisen als Lernprozess beschrieben wird, kann dies nach Oerter (16) als "soziales Lernen" bezeichnet werden. Dabei besteht dieses soziale

Lernen in der Uebernahme der von der Gesellschaft vorgeschriebenen Verhaltensweisen, Haltungen (Gesinnungen) und Leistungsanforderungen (17).Für die Ausbildung spezifischer emotionaler Reaktionen sind laut Nickel (18) neben Reifungsprozessen im Hypothalamus und im autonomen Nervensystem ebenfalls unbestreitbar Lernprozesse beteiligt. Der Autor beschreibt, wie er die Vorgänge emotionalen und sozialen Lernens versteht:

"In den ersten Lebenswochen sind keine qualitativ unterschiedlichen EMOTIONALEN Verhaltensmerkmale, sondern lediglich eine allgemeine Störbarkeit des Säuglings zu beobachten" (19) . "In den folgenden Wochen entwickeln sich zwei Grundtendenzen emotionalen Verhaltens: "...eine unlust- und eine lustbetonte" (20) . Als auslösende Faktoren wirken vor allem angenehme und unangenehme Körpergefühle. Etwas später werden Emotionen durch Personen, Ereignisse oder Objekte ausgelöst. Durch wachsende Erfahrung und mit fortschreitender kognitiver Entwicklung nimmt die Zahl der Situationen, welche Emotionen hervorrufen, ständig zu. Es bilden sich im Laufe des ersten Lebensjahres durch reaktive und operative Konditionierung , wie auch durch das Imitationslernen differenziertere und speziellere Emotionen aus. Da Sprach- und Gefühlsentwicklung in ständiger Wechselwirkung stehen, wächst die Zahl emotioneller Stimuli mit den Fortschritten im Spracherwerb: Den bereits gemachten emotionalen Erfahrungen entsprechend, kann ein Wort zusätzlich zum Hinweis für emotional erregende Situationen werden. Es steht dann stellvertretend für das Ereignis selber. Auf gleichem Weg können auch Vorstellungen zu Faktoren werden, die Emotionen auslösen (21).

Eine lernpsychologische Beleuchtung der Genese von Angst im Laufe der Entwicklung ergibt für Nickel folgendes: Im frühen Kindesalter lernt das Kind Angst vor allem nach dem Prinzip der Konditionierung (22). Mit fortschreitender Entwicklung bekommen kognitive Faktoren immer grösseren Einfluss. Die "Erwartung negativer Konsequenzen" (23) kann Angst hervorrufen. Auch sprachliche Symbole und Vorstellungen wirken angstauslösend (24). Daneben ist auch das "Imitationslernen" beim Erwerb von Angst beteiligt: Die Identifikation mit einer Person, die Angst zeigt, löst ein ähnliches emotionales Verhalten beim beobachtenden Kind aus. So erlernt zum Beispiel das Kind von der Mutter die Angst vor dem Gewitter (25). Berger (26) spricht in solchen Fällen von "vicarious instigation" (stellvertretendem Antrieb) (27). Erlebt ein Kind, wie ein anderes bestraft wird, so kann, selbst wenn es den Anlass der Bestrafung nicht kennt, die Erwartung, selbst bestraft zu werden, Angst bewirken. Berger (28) nennt diese Form "pseudovicarious instigation".

Zur Frage der Beeinflussbarkeit kindlichen Verhaltens durch die Einflüsse der sozialen Umwelt besteht eine beträchtliche Zahl von empirischen Untersuchungen (29). Mehrere Autoren

konnten einen deutlichen Zusammenhang zwischen Einstellungen und Verhaltenweisen der Mütter und Persönlichkeitsmerkmalen und SOZIALEN Verhaltensweisen ihrer Kinder nachweisen. Dabei wurde besonders "...das Ausmass emotionaler Zuwendung bzw. Ablehnung und Zurückweisung..." (30) durch die Mütter als bedeutend herausgestellt. "Kinder, die von ihren Müttern akzeptiert wurden und liebevolle Zuwendung erfuhren, zeigten mehr sozial angepasste Verhaltensformen als solche, die vorwiegend Ablehnung und Zurückweisung erlebten. Sie waren allgemein heiterer, freundlicher, reagierten emotional stabiler, zeigten sich interessiertr bei verschiedenen Tätigkeiten und waren eher zur Kooperation mit anderen bereit. Abgelehnte Kinder entwickelten demgegenüber stärkere Gefühle der Unsicherheit und Minderwertigkeit und versuchten ferner auf verschiedene Weise die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Erwachsenen auf sich zu ziehen.... Ausserdem entwickelten sie mit fortschreitendem Alter entweder zunehmend ein feindlich aggressives Verhalten oder sie wurden schüchtern, zurückgezogen und reagierten mehr unterwürfig." (31)

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass soziale und emotionale Verhaltensweisen in der Sicht der Lernpsychologie über Lernvorgänge erworben werden, die unter dem Einfluss der wichtigsten Bezugspersonen, im weitesten Sinne der Umwelt, stehen. Davon ausgehend werden nun spezifische Lernprozesse, die durch mögliche Einflüsse der Beurteilung und Bewertung beim Kind entstehen oder unterstützt werden könnten, aus den oben dargestellten theoretischen Grundlagen abgeleitet.

2.2 Konkrete Prozesse psychischen Lernens als Folge des Beurteilens und Bewertens

Bevor wir einige Möglichkeiten psychischen Lernens unter dem Einfluss der Beurteilung und Bewertung als Beispiel beschreiben, wollen wir uns die für unsere Frage entscheidenden Momente nochmals vergegenwärtigen:

Die Situation der Bewertung ist die gemeinsame Situation aller Beteiligten. Sie ist Begegnung zweier Parteien: der beurteilenden und der beurteilten. Sie ist gekennzeichnet durch das Wechselspiel zwischenmenschlicher Beziehungen. Dabei sind die involvierten Personen mit ihrer ganzen Persönlichkeit, mit der ihnen individuellen Art und Weise des "In der Welt-Seins", des Welterlebens und Reagierens an dieser psychischen Interaktion beteiligt. Abwechslungsweise nehmen sie eher als der HANDELNDE, beziehungsweise der ERLEIDENDE am zwischenmenschlichen Geschehen teil.

Verfolgen wir die Situation einer Beurteilung im zeitlichen Ablauf, so erscheint der Beurteilte zuerst als der Handelnde. Z.B.: Rolf hilft der Mutter beim Tischdecken und lässt ein Glas fallen. Das Glas zerbricht. Der Beurteilende ist in dieser Phase des Geschehens eher passiv beteiligt in dem Sinne, dass die Handlung des andern auf ihn wirkt und bei ihm eine Stellungnahme hervorruft. In einer weiteren Phase wird der Beurteilende durch das Abgeben eines Urteils aktiv. Im obengenannten Beispiel könnte die Mutter etwa ausrufen: "Ach, du ungeschickter Tölpel! Kannst du nicht besser achtgeben? Schade um das schöne Glas. Nein, wirklich, du bist zu nichts zu gebrauchen." Der Beurteilte seinerseits erfährt, wie der Bewertende seine Handlung oder seine Person beurteilt. Er ist in diesem Moment eher der passive, der erleidende Teil.

Diese beiden Momente, das der ZWISCHENMENSCHLICHEN BEGEGNUNG UND INTERAKTION und das des WECHSELSPIELS VON "ACTIO UND PASSIO" greifen wir für die Beschreibung möglicher Auswirkungen der Beurteilung auf den Beurteilten heraus. In diesem Kapitel nehmen wir dabei den Standpunkt der Entwicklungspsychologie Nickels (32) und Oerters (33) ein. Wie wir schon im 1. Kapitel erwähnt haben, sehen die beiden Autoren den Menschen als ein in hohem Masse durch äussere Einwirkungen beeinflusstes Wesen, dem sie aber eine aktive Auseinandersetzung mit der Welt nicht absprechen (34). Da sie für die Erklärung psychischer Vorgänge sehr oft Lernmodelle heranziehen, wird menschliches Verhalten dadurch doch immer wieder als ein Reagieren auf Reize betrachtet. Beleuchten wir die Bewertungssituation aus dieser Sicht, so antwortet der Beurteilte als der Beeinflusste. Sein Erleben und Handeln wird zum Produkt der zwischenmenschlichen Einflüsse und der Umstände der Situation.

In der Folge wird es nun darum gehen, einige solcher möglichen Antworten herauszugreifen und im Rahmen der von Oerter und Nickel beschriebenen Lernmodelle zu erörtern. Diese Ueberlegungen werden sich auf das Problem der Entwicklung von Angst oder Mut, das Entstehen und die Wandlung der Selbsteinschätzung und das Einüben sozialer Verhaltensweisen beziehen.

2.2.1 Angst- und Mutentwicklung

Mit Hilfe der im letzten Kapitel referierten entwicklungs- und lernpsychologischen Grundlagen (35) lässt sich das Entstehen von Angst als mögliche Folge einer Beurteilung wie folgt erklären: Das "extrauterine Frühjahr", wie es von Portmann beschrieben wird (36), zeigt, dass das neugeborene Menschenkind ein soziales Wesen ist, das sich ohne ein gewisses Mass an Pflege, Zuwendung und Liebe nicht entfalten kann. Auch Spitz (37) beschreibt, in welch hohem Masse der

Säugling und das Kleinkind neben guter körperlicher Fürsorge auch die zwischenmenschliche Beziehung brauchen. Als soziales Wesen ist der Mensch während seines ganzen Lebens auf die Wertschätzung und Anerkennung in der zwischenmenschlichen Beziehung angewiesen (38). In besonderem Masse gilt dies aber für das Kind. In dieser Situation des Angewiesenseins auf Anerkennung versucht das Kind in der Regel, den Erwartungen seiner Umwelt zu genügen. Diese Haltung ist selbstverständlich von der Persönlichkeit und der Lebensgeschichte des Kindes beeinflusst. Bezogen auf die Beurteilungssituation stellen diese Momente einen Faktor der Vorgeschichte dar. Betrachten wir das Beispiel von Rolf, der beim Tischdecken ein Glas fallenlässt, so sind der Charakter und die momentane Stimmung von Mutter und Sohn, sowie alle äusseren Umstände, z.B. die Beschaffenheit von Fussboden und Glas, das Produkt der Vorgeschichte. Das Urteil, welches die Mutter in der Situation abgibt ("...du bist zu nichts zu gebrauchen") wirkt aus lernpsychologischer Sicht als negative Verstärkung auf das Kind (39). Es macht die Erfahrung: wenn man beim Helfen ungeschickt ist, dann entzieht die Mutter das Wohlwollen. Sie wird ärgerlich und schimpft. Wiederholt sich eine derartige negative Beurteilung öfters, so entsteht beim Kind Angst vor erneutem Missgeschick und der damit verbundenen Reaktion der Mutter. Es findet ein "Lernen am Misserfolg" statt (40). Aus der Erfahrung - oder lernpsychologisch betrachtet, aus der Lerngeschichte - wird das Versagen und die damit verbundene Ablehnung durch die Umwelt schon zu Beginn einer neuen Aufgabe antizipiert (41). Neue Misserfolge, gefolgt von schlechter Wertung, Kritik oder Ablehnung, bestätigen diese Antizipation. Angst entwickelt sich, wächst und hemmt das Kind in der Entfaltung seiner Fähigkeiten (42).

Beim erwähnten Beispiel wären auch andere Stellungnahmen der Mutter möglich gewesen. Wir greifen einige heraus, die zur vorhergehenden einen Gegenpol darstellen. Die Mutter könnte sagen: "Oh je, das ist Pech! Aber gräm dich nicht. Du bist trotzdem schon ein grosser, geschickter Helfer."; oder: "Schade um das Glas. Aber wir können ein neues kaufen. Ich freue mich trotzdem, dass du so fleissig mithilfst."; oder: "Hopla! Das ist mir auch schon passiert. Wenn du fleissig übst sorgfältig zu sein, werden solche Missgeschicke immer seltener passieren, und du wirst ein tüchtiger Mann werden."

Auch solche Beurteilungen der Situation durch die Mutter werden, lernpsychologisch betrachtet, beim Kind einen psychologischen Prozess auslösen: Es "lernt am Erfolg" (43). Es wird in seiner Bemühung trotz des Misserfolgs von der Mutter unterstützt. Die Erfahrung, für seinen Einsatz eine positive Beurteilung, Lob und Anerkennung erhalten zu haben, wird vom Kind in neuen, ähnlichen Situationen erinnert. Es nimmt, analog zu früheren Erlebnissen, durch Antizipation das angenehme Erlebnis, eine gute Beurteilung zu bekommen, vorweg und lässt sich gerne auf neue Aufgaben ein.

So geht das Kind mit veränderter Haltung aus der Bewertungssituation hervor: Mut, Zuversicht und Selbstsicherheit können wachsen, oder es kann sich Angst und Mutlosigkeit entwickeln. Aber auch in anderer Beziehung verändert sich durch häufig wiederholte, prinzipiell gleich verlaufende Beurteilungssituationen, die Perspektive des Kindes: sein Selbstbild entsteht oder wandelt sich.

2.2.2 Entstehen oder Wandlung der Selbsteinschätzung

Bei alltäglichen Beurteilungen wird sehr oft das Urteil über ein Verhalten oder eine Leistung auch auf die Person übertragen. Eine genauere Betrachtung umgangssprachlicher Gewohnheiten kann dies deutlich machen: Ein Kleinkind, das sich beim Spiel beschmutzt, wird "schmutziges Kind" gescholten; ein Bub, dessen Antwort dem Vater frech erscheint, wird als "frecher Bub" bestraft; ein Mädchen, das Freude an Hausarbeiten hat, wird als "fleissiges Mädchen" gelobt; oder ein Kind, das seinen Eltern nie widerspricht, wird als "gutes Kind" belohnt. Diese Beispiele zeigen, wie die Alltagssprache Verhaltensmerkmale in Eigenschaften ummünzt. Die Beispiele könnten beliebig ergänzt werden. Sie zeigen auch, dass die Bewertung von Verhaltensweisen sehr oft aufgrund sprachlicher Gewohnheiten auch auf den sich so verhaltenden Menschen, z.B. auf das Kind, übertragen wird. Das Kind, welches sich für tüchtig, gescheit, schön, klug, lieb, oder für dumm, ungeschickt, unbrauchbar, hässlich und böse hält, imitiert das, was es über Sprache und Brauch seiner Kultur gelernt hat. Es schliesst vom Urteil über sein Verhalten auf seine Person, auf seinen Selbstwert (44).

Betrachten wir das Beispiel vom kleinen Rolf: Hier hat im ersten Fall die Mutter selbst schon den Schluss vom ungeschickten Verhalten ihres Sohnes auf dessen Person und Wert gezogen: "Ach, du ungeschickter Tölpel!..., du bist zu nichts zu gebrauchen." Im zweiten Fall vermittelt sie ihrem Sohn durch ihr Urteil, dass ein Kind trotz eines Missgeschicks brauchbar ist, und dass es durch Uebung ein "...tüchtiger Mann..." werden kann. Wiederholen sich derartige Situationen im Leben eines Kindes oft, dann wird seine Selbsteinschätzung auf dem Wege des "Imitationslernens" beeinflusst.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Kind durch die Beurteilung ein verändertes Selbstbild gewinnen kann, und dass sich dadurch möglicherweise seine Einstellung und seine Verhaltensweisen ändern können. Wiederholen sich Beurteilungen, wie sie in den beiden beschriebenen Beispielen vorkommen, häufig, so kann sich das betroffene Kind entweder zu einem mutlosen, ängstlichen und unsicheren, oder zu einem selbstsicheren, mutigen und zuversichtlichen Menschen entwickeln.

2.2.3 Das Einüben sozialer Verhaltensweisen

Nickel betrachtet das Lernen durch Nachahmung oder "Imitationslernen" für die Ausbildung sozialer Verhaltensmuster als besonders wichtig (45). Zu den Eltern, die vor der Schulzeit hauptsächlich als Modell dienen, kommen im Schulalter weitere erwachsene Personen, Kameraden und auch unpersönliche Einflüsse, z.B. die Medien, hinzu. Welche Veränderungen kann nun die Bewertung möglicherweise beim Kind durch Imitationslernen hervorrufen? Ziehen wir für die Erklärung nochmals das Beispiel von Rolf heran: Der kleine Helfer erlebt, wie sein Verhalten beurteilt wird. Im einen Fall geschieht dies mit gestrenger Kritik und Ablehnung, im anderen Fall mit Nachsicht und Ermunterung. Das Kind lernt am Modell, wie eine solche Situation beurteilt werden kann. Als Resultat seines Imitationslernens wird es selbst in analogen Situationen sich dem Modell gemäss verhalten. Es übt auf diese Weise, vorausgesetzt, dass sich gleichartige Beurteilungen häufig abspielen, ein soziales Verhaltensmuster ein. Im einen Fall wird daraus ein rigides, unfreundliches, im anderen ein tolerantes, freundliches Verhalten resultieren.

2.2.4 Das Lernen des indirekt Beteiligten

Bandura (46), Kuhn (47), Walters (48) u.a. haben festgestellt, dass nicht nur der direkt an einer Lernsituation Beteiligte, sondern auch der Beobachter lernt. In einer Beurteilungssituation können neben dem Urteilenden und dem Beurteilten auch weitere Personen, ev. lediglich durch ihre gleichzeitige Anwesenheit, involviert sein. Dabei lernt der Beobachter mit: Ein Kind z.B., das beobachtet, wie eine andere Person für ein Verhalten Bekräftigung oder Missbilligung erhält, ist ähnlichen Einflüssen ausgesetzt wie der direkt Betroffene. Wenn wir annehmen, dass im Beispiel von Rolf ein Geschwister in der Beurteilungssituation anwesend war, so können wir aus der Theorie der "vicarious" und "pseudovicarious instigation" (49) ableiten, dass auch dieses Angst oder Sicherheit entwickelt, in seinem Selbstbild gestärkt oder geschwächt wird und das Verhaltensmodell für analoge Situationen aufnimmt.

Wie eingangs erwähnt, kommen im Leben des Kindes sehr häufig Bewertungssituationen vor. Oft erscheinen sie deutlich und prägnant, z.B. wenn der Polizist den Buben, der, seinem Ball nachspringend, den Verkehr vergisst, zur Rede stellt; wenn der Pate anlässlich eines Besuches seinem Patenkind ein Lob für anständiges Benehmen ausspricht; wenn St. Nikolaus am 6. Dezember vor versammelter Familie sein Buch aufschlägt, um den Kindern sein Urteil über ihre Vorzüge und Fehler abzugeben. Aber die Beurteilung kann auch nur andeutungsweise abgegeben werden. Das Stirnrunzeln der Mutter, das Achselzucken des Vaters, der Blick des Freundes sind oft für den

Unbeteiligten kaum wahrnehmbar, dürfen aber in ihrer Wirkung auf das Kind, welches in der Situation steht, nicht unterschätzt werden.

Von den vielen Beurteilungssituationen, welche ein Mensch im Laufe seiner Kindheit erlebt, stellen die Beurteilungen, die das Kind in der Schule erfährt, einen nicht unbeträchtlichen Anteil dar. Gerade weil die Beurteilungssituation in der Schule zu den prägnantesten gehört und durch eine weitgehende Festlegung des Bewertungsmodus eng umschrieben und deshalb auch leicht erfassbar ist, greifen wir nun vier Beispiele heraus, die im kasuistischen Verfahren exemplifizieren sollen, welcher Art die Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung in der Schule sein können. Zu diesem Zweck beschreiben wir in einem Exkurs vier Fallstudien:

2.2.5 EXKURS: Fallbeispiele

Es wurden vier verschiedene Kinder ausgesucht: ein guter Schüler, der sehr rasch und meist fehlerlos arbeitet, ein sehr fleissiges und strebsames Mädchen mit einer leichten Lernbehinderung, ein nervöser Knabe, der wenig leistet und den Unterricht stört und ein Schüler der Sonderklasse B für Schwachbegabte. Diese Auswahl hat sich aus dem Charakter der zürcherischen Volksschule ergeben. Im entsprechenden Gesetz ist verankert, dass jedes schulpflichtige Kind den Anspruch auf eine seinen Fähigkeiten angemessene Schulung und Erziehung hat (50). Erfahrungsgemäss muss heute die Volksschule auch mit dem psychisch instabilen, dem lerngestörten und verhaltensauffälligen Kind rechnen. Deshalb drängte es sich auf, auch Kinder mit Schulproblemen zu beschreiben.

Das Beobachtungsmaterial von "Brigitte" und "Freddy" stammt aus der heilpädagogischen Praxis des Verfassers. Zur Ergänzung und Objektivierung wurden die Klassenlehrer der betreffenden Schüler gebeten, ihre eigenen Beobachtungen in einem kurzen Bericht niederzuschreiben. Diese Berichte werden wörtlich zitiert. Die Beschreibungen von "Ueli" und "Christian" stammen von Kündig (51). Es war möglich, mit der Autorin dieses, in der "Psychologischen Menschenkenntnis" erschienenen Artikels und mit der Lehrerin der beschriebenen Schüler Kontakt aufzunehmen. So konnten die kurzen Berichte ergänzt und präzisiert werden.

Zur Wahrung der ärztlichen Schweigepflicht wurden alle Namen abgeändert. Konkrete Hinweise, die ein Erkennen des einzelnen Schülers begünstigt hätten, wurden weggelassen.

2.2.5.1 Ueli, elfjährig

Kündig schildert einen Fünftklässler, der als Klassenerster hervorragende Leistungen erbringt, wie folgt: "Ueli ist ein guter Schüler, aber er muss unbedingt immer der Erste sein, überall. Er stürmt nach der Pause ins Schulzimmer und erkundigt sich sofort, was man nun mache. Wenn die Klasse schriftlich arbeitet und die letzten sich drangemacht haben, steht Ueli schon mit dem Heft vor der Lehrerin. Er muss der Klasse zeigen, dass er schon fertig ist. Ab und zu ist dann auch eine Aufgabe falsch gelöst. Ueli stürzt sich an den Platz, weint laut, fassungslos, dass ihm ein Fehler unterlaufen ist. Er kann nicht verlieren, er muss immer schon alles können, sonst gerät er ausser sich.

Oft versucht die Lehrerin, ihn für die langsameren Schüler zu gewinnen. Das sieht dann so aus: Reto rechnet an der zweiten Aufgabe herum, zögernd und unsicher. Ueli setzt sich auf die Bitte der Lehrerin zu ihm und beginnt selbst zu rechnen. Er diktiert Reto die Zahlen, ohne ihm auch nur eine Erklärung zu geben, wie und warum er auf dieses Resultat gekommen sei. Wenn es der Kamerad dann noch nicht begriffen hat, schimpft Ueli mit ihm." (52)

Im persönlichen Kontakt mit dem Lehrer konnten die Beobachtungen über sein Verhalten ergänzt werden. Das folgende Protokoll gibt ein Gespräch vom 26.2.74 wieder (L=Lehrer; V=Verfasser).

V: Ueli wurde im Artikel von R.Kündig als guter Schüler ge-. schildert. Wie beurteilen Sie seine Leistungen?

L: Er ist der Klassenerste. Seine Leistungen sind sehr gut.

V: Woraus schliessen sie, dass Ueli, wie es im Artikel heisst, immer der Erste sein muss?

L: Gestern zum Beispiel habe ich etwas auf den Hellraumprojektor gezeichnet. Schon vor der Stunde kam Ueli, um sich zu erkundigen, ob sie das nachher abzeichnen müss - ten, und er wollte es gleich ins Heft eintragen. Er fragte nicht, WAS die Zeichnung darstelle, obwohl sie ganz neu war für ihn. Oder ein weiteres Beispiel: Ich habe mit der Klasse ein Oellämpchen gebastelt. Etwa sechs Stunden haben wir gearbeitet, um dieses Lämpchen zu verzieren. Ueli war als erster fertig. Nachdem er zwei Stunden daran gearbeitet hatte, nahm er sein Lämpchen heimlich nach Hause und grundierte es. Damit war eine Verzierung gar nicht mehr möglich. Seine Arbeit war fertig. Immer wieder, wenn etwas Neues an der Wandtafel steht, erkundigt er sich gleich, ob er es abschreiben könne. Die Sache an sich, zum Beispiel der Sinn des Ganzen, scheint ihn viel weniger zu interessieren. Er kann es auch nicht ertragen, wenn er etwas nicht richtig ge-

macht hat. Er muss der Beste sein, sonst gerät er in Verzweiflung, weint und weist die Arbeit von sich.

V: Haben Sie ihn öfters beim Arbeiten beobachtet?

L: Er scheint keine Freude zu haben am Arbeiten. Er ist dabei nervös und gehetzt. Sein Ziel ist immer, fertig zu sein.

V: Ist Ihnen an seinem Verhalten noch mehr aufgefallen?

L: Eine Zeit lang hatte Ueli Bauchkrämpfe, Brechreiz und Weinkrämpfe. Er schwänzte auch einige Male die Schule.

V: Kam das regelmässig vor oder zu bestimmten Zeiten?

L: Die Weinkrämpfe kamen vor allem vor, wenn Ueli ein Fehler passiert war. Wie ich bereits geschildert habe, hatte er richtige Zusammenbrüche, bei denen er fassungslos weinte, wenn ich ihm etwas korrigieren musste. Die Bauchkrämpfe, der Brechreiz und das Schwänzen kamen vor allem im Werken vor. Im Werkunterricht besteht ein grösseres Spektrum von Arbeitsmöglichkeiten. Es ist für Ueli in diesem Fach schwieriger vorauszusehen, was neu auf ihn zukommt. Auch hat er das Material nicht zur Verfügung. bevor ALLE Schüler beginnen können. So ist es ihm nicht möglich vorzuarbeiten. Das hat jeweils seine Beschwerden ausgelöst. Alles Neue scheint für ihn eine Prüfungssituation darzustellen. Er hat Angst davor. Wir haben einmal aus Strohhalmen einen Stern gebastelt. Der erste Versuch ist Ueli misslungen. Er wurde dabei sehr unruhig. Aber er hat trotzdem ein zweites Mal begonnen, er arbeitete sehr hastig und nervös, so dass auch der zweite Versuch nicht zum Erfolg führte. Da warf er alles hin. Er war sehr wütend und wollte nicht mehr weiterarbeiten. Ich habe ihn dann in Ruhe gelassen. Nach einer Weile hat er versucht, sich an den Arbeiten seiner Mitschüler zu beteiligen. Er hat begonnen, ihnen zu helfen. Das ist ein schöner Fortschritt. Früher wäre so etwas nicht möglich gewesen. Daheim hat er dann nochmals versucht, einen Stern ganz allein zu basteln. Es ist ihm gelungen. Daraufhin hat er gleich vier oder fünf solche Sterne hergestellt.

V: Wenn ich sie richtig verstanden habe, sind die Symptome, wie Schwänzen, Brechreiz, Bauch- und Weinkrämpfe, heute verschwunden. Haben sie etwas unternommen, um Ueli zu helfen? Wie erklären sie sich seine Fortschritte?

L: Ich habe seine falschen Haltungen nicht unterstützt. Zum Beispiel bin ich nicht auf seine Weinkrämpfe eingegangen. Auch sein Bauchweh und den Brechreiz habe ich so wenig wie möglich beachtet. Daneben versuchte ich Ueli viel Anerkennung zu geben. Er braucht immer wieder die Bestätigung, dass er seine Sache gut macht. Leider hat er sich bis heute noch nicht ganz beruhigen lassen.

Ueli hat im letzten Schuljahr auch miterlebt, dass die langsameren Schüler von mir nicht gehetzt werden, und dass ich den Schülern helfe, wenn sie Fehler machen oder etwas nicht verstehen. Ich glaube, diese Atmosphäre hat Ueli geholfen, etwas ruhiger und sicherer zu werden.

V: Wie halten sie es mit den Prüfungen und mit dem Bewerten der Arbeiten?

L: Leider komme ich nicht ganz darum herum, Prüfungen zu machen. Aber jeder Schüler hat die Gelegenheit, missratene Prüfungen zu wiederholen. Den Noten gebe ich nur so viel Gewicht, wie es eben grad von den Bestimmungen her nötig ist. In meinem persönlichen Gefühl sind sie unwesentlich. ich habe auch versucht, das Konkurrenzdenken der Schüler nicht zu unterstützen. Dadurch hat auch Ueli begonnen, sich in der Schule etwas sicherer zu fühlen. Er hat heute Bauchweh, Brechreiz, Weinkrämpfe und Schuleschwänzen viel weniger nötig.

2.2.5.2 Brigitte, 10-jährig

Brigitte ist eine sehr fleissige und strebsame Zweitklässlerin. Wegen einer leichten Lese- und Rechtschreibeschwäche musste sie die zweite Klasse wiederholen. Durch regelmässige Legasthenietherapie konnte ihre Schwäche soweit behoben werden, dass sie heute auch in den sprachlichen Fächern gut mithalten kann. Ihre Lehrerin beschreibt sie folgendermassen:

2.2.5.2.1 Beobachtungen der Klassenlehrerin

"Brigitte beansprucht in meiner Klasse eine Art Führerrolle. Sie will z.B. bestimmen, was in der Pause gespielt wird und wer mitmachen darf. Dabei versucht sie, den eigenen Willen mit gutem Mundwerk und harten Ellbogen den anderen aufzuzwingen. Gelingt es ihr nicht sich durchzusetzen, zieht sie sich schmollend zurück, fühlt sich benachteiligt und wird für eine Weile Zuschauerin, bis sie in einem günstigen Moment wieder eingreift. Sie will auf jeden Fall in der Gemeinschaft entweder die erste Geige spielen oder dann gar keine. Da aber die Mitschüler sich nicht herumdirigieren lassen, oder selber auch führen wollen, kommt es oft zu Reibereien. Wäre Brigitte nicht körperlich so stark und würde sie nicht oft mit kleinen Geschenken die Gunst der Klasse erkaufen, so wäre sie wegen ihres unangenehmen Verhaltens sicher schon längst die Ausgestossene und Geprügelte. Hat Brigitte wieder besonders starke Schwierigkeiten mit den Kameraden, wird sie auch auffällig hilfsbereit. Sie will die Wandtafel reinigen, die Farbschälchen waschen, Aufsicht machen usw., um möglichst lange mit mir im Schulzimmer zu bleiben. Jeder andere, der auch möchte, wird recht grob zur Seite geschubst. Sie allein will das "liebe Kind" sein. Auch im Unterricht reisst sie sich um kleine

Auszeichnungen. Sie liest blitzartig auf den Boden gefallene Gegenstände auf, sie will die Hefte austeilen und beim Anschauungsunterricht ist sie es, die unaufgefordert Handreichungen macht. Sie streckt auch häufig auf. Wird sie aber nicht zum Reden aufgefordert, ruft sie entweder drein oder beteiligt sich nicht mehr am Unterricht. Sehr häufig lutscht sie auch am Daumen. In letzter Zeit sogar fast dauernd. In den Schularbeiten ist sie direkt pedantisch. Ueber die kleinste Unsauberkeit regt sie sich auf, und sie will nochmals beginnen. Jede Arbeit muss von mir sofort bewertet werden. Dann reisst sie sich manchmal an den Haaren, so furchtbar ärgert sie sich. Sie fühlt sich nur sicher und angenommen, wenn sie immer tadellose Leistungen hervorbringt. Dazu ein Beispiel, wie das sich manchmal abspielt:

Brigitte bringt eine Sprachübung zur Korrektur:

Brigitte: Ist das schön geschrieben?
Ich: Das sieht ganz gut aus.
Brigitte: Aber hier habe ich einmal geflickt.
Ich: Du hast es aber sauber gemacht, man sieht fast nichts.
Brigitte: Ich habe aber trotzdem flicken müssen. Jetzt müssen sie korrigieren!

Am Ende der Sprachübung finde ich ein vergessenes Komma und einen Dehnungsfehler und beurteile die Arbeit als gut. Aber Brigitte schlägt sich an den Kopf und stampft.

Brigitte: Oh, ich Esel! Ich bin eine dumme Kuh! Das hätte ich doch wissen müssen!
Ich: Das ist nicht so schlimm. Nur ein kleiner Fehler. Du hast gut gearbeitet.
Brigitte: Nein, das ist schlimm. Diese Arbeit ist schlecht. Was gibt das für eine Note?

Noch ein Beispiel, wie Brigitte ihren Kameraden den eigenen Willen aufzwingen will: Sie sollte mit zwei Knaben zusammen die Länge des Schulzimmers ausmessen. Die beiden Knaben hielten schon das Messband und Brigitte sollte anzeichnen. Aber nun wollte sie plötzlich am andern Ende des Zimmers beginnen und zwar ohne Grund. Die Knaben weigerten sich. Da holte sie ihr eigenes Messband und begann allein am andern Ende. In der Mitte trafen sie sich, niemand konnte weiterarbeiten. Sie stritten und nach Ablauf der festgesetzten Zeit hatten sie natürlich kein Resultat. Die Klasse wurde ungeduldig. Brigitte beschuldigte die Knaben, sie hätten nicht richtig messen wollen. Von den Knaben darauf aufmerksam gemacht, dass sie ja die Extratour begonnen habe, antwortete sie mit Schimpftiraden über die blöden Buben. Sie ging an den Platz, verschränkte die Arme, machte ein trotziges Gesicht und war auch trotz nachfolgendem Klassengespräch über das Vorkommnis nicht mehr zu bewegen, sich am weiteren Unterricht zu beteiligen. (Brigittes Klassenlehrerin, persönliche schriftliche Mitteilung, 1974) (53)

2.2.5.2.2 Bericht aus der Legasthenietherapie

Brigitte kommt zweimal wöchentlich zur Legasthenietherapie. Sie ist sehr zuverlässig. Meist steht sie schon früher als zur abgemachten Zeit vor der Tür. Es kommt auch selten vor, dass sie etwas vergisst. Bei den mündlichen Uebungen macht sie immer fleissig mit. Wenn sie einmal etwas nicht gleich versteht, wird sie ungeduldig mit sich selbst. Sie beginnt zu schimpfen: "Ach, schon wieder ein Fehler!", oder: "Das ist eine dumme Aufgabe!"

Nach schriftlichen Uebungen will sie unbedingt eine Note dafür. Sie hört nicht auf zu drängen, welche Note die Arbeit in der Schulklasse wohl ergäbe. Wenn sie eine Uebung selbst korrigiert, unterstreicht sie alle Fehler rot, zählt sie und schreibt die Fehlerzahl unter die Uebung. Meist geschieht das mit einem Kommentar wie: "Das ist nicht gut"; "Das sind zu viele Fehler". Im Einzelunterricht besteht die Möglichkeit, die schriftlichen Arbeiten mit dem Schüler gemeinsam durchzugehen. Dabei können alle Fehler gleich besprochen und verbessert werden. Die fehlerhaften Wörter werden ausradiert und richtig geschrieben, und anschliessend können sie auch geübt werden. Diese Art, eine Arbeit zu korrigieren, kann Brigitte nur schwer akzeptieren. Während der Erklärungen oder beim Ueben der fehlerhaften Wörter, zählt sie still für sich ihre Fehler. Am Schluss der Stunde bringt sie ihre Enttäuschung zum Ausdruck, indem sie etwa sagt, sie habe doch null Fehler machen wollen und jetzt seien ihr wieder viele Fehler passiert. Zur Bemerkung, sie solle lieber die Wörter zählen, die sie richtig schreiben konnte, meint sie ungläubig, das könne nicht ernst gemeint sein. Auf die Fehler komme es ja schliesslich an.

Wenn Brigitte von einer Uebung den Eindruck hat, sie sei schwierig, versucht sie zu erreichen, dass sie etwas anderes machen darf. Entweder sagt sie gerade heraus: "Diese Uebung ist blöd. Die will ich nicht machen". Oder sie versucht ihr Ziel mit "Ablenkungsmanövern" zu erreichen. Wenn all ihre Versuche nichts fruchten und sie die Uebung dennoch machen muss, beginnt sie mit dem Filzstift oder mit dem Heft zu spielen, oder ihre Schrift, die in der Regel exakt und sauber ist, wird unregelmässig und nachlässig.

Wenn Brigitte in einer Zweiergruppe mit einem Schüler, der ähnliche Lernschwierigkeiten hat, zusammenarbeitet, passt sie sehr gut auf, ob sie diesen Schüler (Markus) bei einem Fehler ertappen kann. Wenn er an der Reihe ist, korrigiert sie ihn sehr oft. Dabei lässt sie ihm kaum Zeit zum Ueberlegen. Wenn sie die Lösung weiss, so ruft sie einfach drein. Das macht Markus nervös, und nicht selten entsteht daraus ein Streit. Leider macht der Bub seine Sache nicht viel besser, wenn Brigitte an einer Uebung ist. Bei den schriftlichen Arbeiten schliessen die beiden oft Wetten ab.

Dabei geht es darum, wer schneller und besser ist. Mit dem Beginnen können sie in dieser Situation nicht warten, bis sie die Aufgabe verstanden haben. So entstehen Fehler, oder sie müssen schon nach der ersten Zeile nachfragen, wie dies oder jenes zu machen sei. Wenn sie sich gegenseitig helfen, streicht eines dem andern mit grossem Vergnügen die Fehler an. Es kommt vor, dass Brigitte bei jedem Fehler, den sie bei Markus findet, laut jubelt. Am Schluss verkünden beide voller Stolz, wieviele Fehler sie beim andern gefunden haben. Der, welcher weniger Fehler hat, frohlockt dann laut: "Ich bin besser, ich bin besser!"

Brigitte benützt auch jede Möglichkeit, Markus anzuschwärzen. Sie erzählt regelmässig, wenn Markus in der Schule gestört hat oder wenn er sonst etwas auf dem Kerbholz hat. Markus nimmt das Brigitte sehr übel. So streiten die beiden oft. Den Erklärungen, dass es Markus daheim und in der Schule schwer habe, und dass er seine Streiche nicht bös meine, kann sie ruhig zuhören. Sie quittiert sie mit der Schilderung von Markus' neuestem Streich und schliesst ab" "Er ist einfach ein Blöder".

Brigittes und Markus' Gespräche vor oder nach der Stunde drehen sich meist darum, wer zuerst fertig war, wer gut ist, wer dumm ist, wer viele Fehler hatte, wer keine Verbesserungen machen muss usw.

2.2.5.3 Christian, 11-jährig

Christian ist ein Mitschüler des im ersten Beispiels dargestellten Klassenersten, Ueli. Kündig beschreibt ihn so: "Das Gegenteil von Ueli ist Christian: Er fängt überhaupt nie an, er schwatzt und stört und zappelt die ganze Stunde. Die Aufgaben hat er fast nie geschrieben, seine Arbeiten sind völlig ungenügend. Er kann nicht fünf Minuten mittun in der Klasse.... Um aber seine Schwäche nicht zeigen zu müssen, spielt er den Clown, den Zappelphilipp." (54)

Auf die gleiche Art wie im Fall von Ueli wurde versucht, das Bild von Christians Verhalten in der Schule genauer, anhand von konkreten Beispielen zu erfassen. Das im folgenden protokollierte Gespräch fand am 5.3.74 mit Christians Lehrerin statt. (L=Lehrerin; V=Verfasser)

V: Wie R.Kündig schreibt, sind Christians Schularbeiten völlig ungenügend. Können sie seine Leistungen etwas genauer, vielleicht detailliert, schildern?

L: Im Rechnen ist Christian sehr schwach. Er hat etwa eine Zwei im Durchschnitt. Sprachlich ist er etwas besser. Seine Mutter ist Deutsche. Von ihr hat er gelernt, sich schriftdeutsch auszudrücken. Im mündlichen Unterricht kann er Ordentliches leisten, wenn er mitmacht. Nur kommt das leider selten vor. Seine schriftlichen Arbeiten sind meist schludrig. Es nützt nichts, sie von Christian abschreiben zu lassen. Meist sieht die Arbeit beim zweiten Mal noch schlimmer aus.

V: Wie beurteilen sie seine Intelligenz?

L: Ich habe den Eindruck von einem durchschnittlich intelligenten Schüler. Der Schulpsychologe hat ebenfalls einen durchschnittlichen Intelligenzquotienten festgestellt.

V: Für seine ungenügenden Leistungen wird Christian vermutlich auch schlechte Bewertungen erhalten. Wie reagiert er darauf?

L: Demonstrativ gleichgültig. Er verzieht keine Miene. Oft betont er: "Das ist mir doch gleich!" Trotzdem wirken sich bei ihm die Misserfolge aus. Sein Arbeitswille, der ohnehin schon spärlich ist, gibt noch mehr nach. Dann arbeitet er kaum mehr mit. Dafür stört er umso mehr.

V: Wie spielt sich das ab, wenn Christian stört?

L: Er schaut nach allen Seiten und versucht, mit den Mitschülern zu schwatzen. Wenn diese nicht mitmachen, so schwatzt er doch so auf sie ein, dass sie in ihrer Arbeit gestört sind. Oder er schlägt unter der Bank mit den Füssen aus. Es kommt auch vor, dass er einem Nachbarn etwas unter der Bank hervorzieht. Solche Störungen rufen meist den Protest der andern Schüler hervor, und schon herrscht solche Unruhe, dass der Unterricht unterbrochen werden muss.

V: Erinnern sie sich an einen ganz konkreten Vorfall?

L: Zur Schulung des mündlichen Ausdrucks lasse ich die Schüler manchmal kleine Erlebnisse erzählen. Da sind sie meist mit Freude und Interesse dabei. Im letzten Dezember zum Beispiel liess ich sie über das Sonntagsfahrverbot berichten. Dabei hat Christian so gestört, dass allen andern Schülern das Mitmachen verunmöglicht wurde. Da ich ihn allein in eine Bank gesetzt habe, musste er sich, wenn er schwatzen wollte, an die Schüler der vorderen Bank oder an jene hinter ihm richten. Das hat er dann auch ausgiebig gemacht. Besonders Pascal, der hinter ihm sitzt, konnte er nicht in Ruhe lassen. Anfänglich ermahnte ihn Pascal, er solle aufpassen. Aber Christian schwatzte immer weiter auf ihn ein. Da wurde Pascal wütend und begann zu schimpfen, er wolle nicht mehr hinter Christian sitzen. Daraufhin haben sich noch mehr Schüler beklagt, Christian störe immer. Niemand wollte in seiner Nähe sitzen. So ging unsere Erzählstunde in einer allgemeinen Aufregung unter.

V: Was unternehmen sie, um Ruhe und Ordnung wiederherzustellen?

L: Wenn Christian sehr stört, schicke ich ihn hinaus. Wir haben glücklicherweise neben unserem Klassenzimmer einen kleinen Raum, wo er arbeiten kann. Meist beschimpft

mich Christian mit ziemlich unfreundlichen Bezeichnungen, wenn ich diese Massnahme ergreife. Aber manchmal ist das die einzige Hilfe, ihn zur Ruhe zu bringen und die Klasse vor seinen Störungen zu schützen.

V: Die Klasse scheint nicht gerade ein gutes Einvernehmen zu haben mit Christian. Hat er Freunde?

L: Nein, er hat keinen richtigen Freund, obwohl es ihm immer wieder gelingt, sich in der Pause in den Mittelpunkt zu stellen. Er ist ein Charmeur. So kann er mich zum Beispiel mit einer eleganten Verbeugung empfangen. Ich weiss dann manchmal nicht so recht, wie ernst er die ganze Sache meint. Aber die Beachtung durch seine Mitschüler ist ihm dabei gewiss. Er spielt sich auch auf, indem er mit grossen Worten über Ferien im "Club Méditerrannée", über Sonntagsausflüge oder über Geschenke, die er von irgendwem bekommen hat, berichtet. In solchen Situationen steht er im Mittelpunkt der Klasse. Aber einen steten Freund hat er nicht.

V: Im Bericht von R.Kündig steht noch, Christian fange nie an. Wie ist das gemeint?

L: Zum Beispiel kommen die Schüler am Morgen und am Mittag fünf Minuten vor Schulbeginn ins Schulzimmer. So haben sie Zeit, sich für den Unterricht bereit zu machen. Die Glocke gibt dann das Zeichen für den Schulbeginn. Diese Glocke scheint für Christian ganz einfach nicht zu existieren. Er schwatzt ruhig weiter oder bleibt bei der Beschäftigung, die er gerade hat. Wenn ich ihn ermahne, kann er ausser Fassung geraten. "Das ist ein Blödsinn, das haben wir ja schon einmal gemacht!", oder: "Das ist mir viel zu blöd!", beginnt er dann zu schimpfen. Besonders wenn wir Rechnen haben, ist er kaum dazuzubringen, anzufangen. Er sitzt dann einfach als Zuschauer da. Wenn er an der Reihe ist, weiss er dann oft nicht einmal, auf welcher Seite wir rechnen. Dieses passive Verhalten ist eine seiner Möglichkeiten auszuweichen, die andere ist das Stören.

V: Gibt es bei diesem Schüler gar keine Lichtblicke? Oder kommt es doch vor, dass sie sich über Christian freuen können?

L: Wenn es Christian einmal gelungen ist, etwas für den Unterricht beizutragen und ich ihn loben kann, oder wenn eine schriftliche Arbeit etwas besser gelingt, dann scheint er einen Anlauf zu nehmen. Er versucht dann, eine Zeit lang mitzuarbeiten. Dann weiss er plötzlich, wo wir im Buch stehen. Oder er arbeitet in seinem Heft, ohne seine Nachbarn zu stören. Nur dauert diese Haltung leider nicht sehr lange. Es braucht nur einen kleinen Misserfolg, und schon kommt der alte Christian wieder hervor.

2.2.5.4 Freddy, 13-jährig

Freddy ist Schüler auf der Mittelstufe in einer Sonderklasse B für Schwachbegabte. Trotz einer vom Schulpsychologen ermittelten durchschnittlichen Intelligenz, bewirkten seine ungenügenden Leistungen und sein schwieriges Verhalten eine Versetzung in diese Sonderklasse.

Durch die Tagebuchnotizen seines Lehrers lernen wir diesen Schüler etwas näher kennen:

2.2.5.4.1 Beobachtungen von Freddys Lehrer

"Freddy kommt früher als er müsste in die Schule. Auf die Frage, ob er rechnen oder etwas schreiben möchte, verzieht er den Mund zu einem Nein. Auf dem Arbeitstisch liegen die Bestandteile eines Sonnenrohres (es dient zur Beobachtung der scheinbaren Bewegung der Sonne am Himmel). "Möchtest du..." Freddy wartet das Ende des Satzes gar nicht ab. Schon vergleicht er einzelne Teile mit andern, bringt sie miteinander in Verbindung und überlegt sich die Funktion. Nach seinem fast pausenlosen Bemühen - übrigens ohne Rückfrage bei mir - hatte er nach einer halben Stunde das Sonnenrohr richtig zusammengesetzt. "Die Schule könnte schön sein", war sein kurzer Kommentar auf mein anerkennendes Nicken.

Während der stillen Beschäftigung schaut sich Freddy verstohlen ein Comic-Strip-Heftchen an. Im Arbeitsheft steht eine Rechenaufgabe ohne Ergebnis. Nach meinem Rundgang rufe ich die Schüler einzeln zur Besprechung der gelösten Aufgaben. Freddy kommt erst nach längerem Zögern: "Diese Sortenrechnungen verstehe ich nie, ich bin zu dumm dazu."

Wir messen in einem Experiment den Auftrieb eines Flugmodellflügels. Alle Schüler sind sehr interessiert. Besonders Freddy stellt viele Fragen und gibt auch Erklärungen ab. Im Anschluss daran schreiben wir einen kurzen Bericht. An der Wandtafel stehen die Wörter die gebraucht werden, sowie ein Modellsatz. Freddy erscheint als erster mit seinem Bericht: "Ich bin zuerst fertig." In jedem Wort hat es einen bis mehrere Fehler. Die Schrift ist nur angedeutet, wie Spuren eines flüchtenden Wildes.

Die Klasse steht vor einer nicht besonders schweren Rechenaufgabe. Trotz Ermunterungen will es nicht gelingen, einen Lösungsweg zu finden. Die Stimmung ist gedämpft; man spürt, die Klasse gibt langsam auf. Plötzlich platzt Freddy heraus:

"Geben Sie es doch auf, Herr F...., wir sind sowieso alles nur Idioten."

Freddy schreibt einen Aufsatz ins Reinheft. Die ersten vier Zeilen sind sehr schön und fehlerfrei geschrieben. Dann folgt ein Wort, das mehrmals durchgestrichen ist. Jetzt zerfällt die Schrift immer mehr, viele Fehler tauchen auf. Am Schluss erscheinen Tintenkleckse und dann bricht die Arbeit ab.... Meine Aufmunterung, die Arbeit fertig zu schreiben oder nochmals zu beginnen, beantwortet er: "Ich werde es nie fertig bringen".

Freddy bleibt nach Schulschluss im Klassenzimmer zurück. Er setzt sich auf das Fenstersims und schaut in die Tiefe (Das Schulzimmer befindet sich im 2. Stock). Ich bitte ihn, sich nicht dorthin zu setzen, weil es nicht ungefährlich sei.
"Was wäre schon an mir verloren?"
Trotzdem setzt sich nun Freddy im Schneidersitz auf den Vorbereitungstisch.
"Warum sagen sie mir immer, ich sei gescheit? Man hat mir immer gesagt, ich sei dumm."
"Ich glaube nicht, dass andere Lehrer das gesagt haben."

Weil Freddy über eine durchschnittliche Intelligenz verfügt, hat er die Möglichkeit, einen heilpädagogisch geführten Nachhilfeunterricht zu besuchen. Seine Betreuerin gibt den folgenden Bericht ab:

2.2.5.4.2 Heilpädagogischer Bericht

Freddy hat einmal wöchentlich seine Therapiestunde. Immer wieder passiert es aber, dass er diese Stunde vergisst. Wenn er übers Telefon gemahnt wird, wirkt er sehr erschrocken, entschuldigt sich und ist per Velo in kürzester Zeit zur Stelle. Atemlos stürzt er ins Zimmer und erklärt, er habe der Mutter helfen müssen, mit einem Freund Fussball gespielt oder seine Aufgaben gemacht. Immer findet er irgendeine Entschuldigung für seine Vergesslichkeit und beteuert, wie leid es ihm tue. Unabhängig davon, ob Freddy zur Zeit oder zu spät gekommen ist, hat er sehr oft ein Buch oder das Heft vergessen, oder die Aufgaben sind nicht gemacht. Erklärungen wie, seine Vergesslichkeit hindere uns am Vorwärtskommen, oder wenn er seine Sachen nicht mitbringe, könne das Geübte nicht besprochen werden, und das Weiterarbeiten sei nicht mehr gut möglich, helfen nichts. Freddy zuckt nur die Achseln und schweigt.

Am Anfang der Therapie wurde die Abmachung getroffen, Freddy dürfe alle Fragen, die sich ihm in der Schule stellen, in der Therapie vorlegen. Da habe man Zeit, alles zu erklären und in Ruhe zu üben, was ihm nicht klar sei. Während der

ganzen eineinhalb Jahre, welche die Therapie bis jetzt dauert, hat Freddy von sich aus nur ein einziges Mal eine Frage gestellt. In der übrigen Zeit wartet er, bis ihm eine Aufgabe vorgeschlagen wird. Dabei wirkt er sehr gleichgültig. Dem Versuch, ihn ins Planen einzubeziehen, steht er teilnahmslos gegenüber. Nichts von dem, was seine lückenhaften Schulkenntnisse verbessern könnte, scheint ihn zu interessieren. Am liebsten beschäftigt er sich mit Dingen, die er ausserhalb der Schule erlebt. Da gibt es nichts, was seine Aufmerksamkeit nicht gewinnen könnte. Ueber die Mondfinsternis, die gerade stattfindet, muss ich ihm genauestens Auskunft geben. Mit eher allgemein gehaltenen Erklärungen gibt er sich nicht zufrieden. Ich muss Quellen aus dem Fachgebiet herbeiziehen um ihn zufriedenzustellen. Ein andermal lässt er sich alte Bilder erklären, die er im Estrich aufgestöbert hat. Bei diesen Gesprächen, die für Freddy in keinem merkbaren Zusammenhang mit den Schulfächern Rechnen, Lesen und Schreiben stehen, verblüfft er immer wieder mit vielen Fragen, die beweisen, wie klar er überlegen kann. Plötzlich ist Freddy ein interessanter Gesprächspartner. Er hört aufmerksam zu, bringt Einwände und traut sich ein Urteil zu. Wechselt darauf das Thema z.B. in den Bereich des Schulfaches "Sprache", so macht Freddy wohl noch brav mit. Aber er zeigt keine Initiative mehr. Alles Interesse, alles Fragen weicht der bekannten Passivität.

Es fällt auch auf, dass Freddy nie zufrieden ist mit seinen Leistungen. Einmal bemerkt er beim Arbeiten selbst einen Fehler. Da ruft er ganz verärgert: "Ich bin ein Dubel!" Auf die Frage, wie er das meine, antwortet er: "So, wie ich es gesagt habe. Ich bin einfach ein Dubel. Immer wieder mache ich Fehler. Ich lerne das nie. Ich bin zu dumm dazu. Eben, ein Dubel!" Auch in einem längeren Gespräch gelingt es nicht, Freddy von seiner Meinung über sich abzubringen. Die Erklärung, Fehlermachen gehöre bei allen Schülern zum Lernen, weist er zurück: Er mache viel mehr Fehler als alle anderen Schüler. Hinweise auf seine Fortschritte und auf die interessanten Gespräche über aktuelle Ereignisse quittiert er mit dem Einwand, seine Fortschritte seien nicht gross genug, und das andere zähle in der Schule sowieso nicht. Freddy kann Lob und Anerkennung für das, was ihm bereits gelingt, nicht ernst nehmen.

Zu einem späteren Zeitpunkt der Therapie wird die Frage aktuell, ob Freddy von der Sonderklasse B in eine Normalklasse zurückkehren soll. Man bespricht diesen Plan mit ihm. Aber er möchte in der Sonderklasse bleiben, mit der Begründung, er habe seinen jetzigen Lehrer so gern. Die Beziehung zwischen Freddy und seinem Lehrer ist tatsächlich gut. Aber die Rückkehr in eine Normalklasse wäre für die berufliche Zukunft des Schülers sehr wichtig. Deshalb ist es nötig, Freddy umzustimmen. Bei einem Gespräch über den notwendigen Wechsel stellt sich heraus, dass die Liebe zum Klassenlehrer nur einer der Gründe ist für Freddys Wunsch,

in der Sonderklasse zu bleiben. Er klagt, er habe Angst in eine Normalklasse zurückzugehen. Er meint wörtlich: "Dort werde ich wieder lauter schlechte Noten bekommen, und ich komme nicht mit. Dann bin ich wieder der schlechteste Schüler". Es gelingt, ihn zu beruhigen. Etwas zuversichtlicher geht er heim. Aber zur nächsten Stunde erscheint er wieder still und gedrückt. Es wurde inzwischen entschieden, dass Freddy in eine Normalklasse zurück "darf". Aber der Bub kann sich nicht freuen. Wieder erzählt er von seinen Befürchtungen, schlechte Bewertungen zu bekommen und Lehrer und Eltern nicht zufriedenstellen zu können. Der Aufstieg in die Normalklasse bereitet ihm nicht Freude, sondern Angst und Sorge.

Nach dieser Beschreibung der vier Schulkinder stellt sich die Frage erneut, welche konkreten Lernprozesse aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht, durch die Einflüsse des Bewertens in der Schule beim Kind initiiert werden können. Wie bei der theoretischen Behandlung dieser Frage, berücksichtigt auch das kasuistische Vorgehen Schwerpunkte: Entwicklung von Angst, Entstehen und Wandlung der Selbsteinschätzung, Einüben sozialer Verhaltensweisen.

2.3 Konkrete Lernvorgänge anhand der Fallbeispiele

2.3.1 Entwickeln von Angst

F R E D D Y : Nachdem Freddy durch mehrfaches Versagen und durch Versetzung in die Sonderklasse B für Schwachbegabte für seine schulischen Bemühungen die Beurteilung "du bist dumm", "du kommst in der normalen Schule nicht mit", erhalten hat, gibt er seine Anstrengungen auf. Durch wiederholte und massive negative Verstärkung im lerntheoretischen Sinne (55) (von Hull, Thorndike oder Skinner) wurde sein Lernverhalten blockiert. Er versucht, den Aufgaben der Schule auszuweichen indem er Comics liest oder gar den Lehrer auffordert, er solle es aufgeben, ihm und seinen Mitschülern etwas beibringen zu wollen.

B R I G I T T E S Lernverhalten ist nicht so eindeutig festgelegt wie dasjenige von Freddy. Zwar wurden auch bei ihr verschiedene Versuche, dem Lernen und Aufgabenlösen auszuweichen festgestellt. In anderen Situationen ist sie jedoch mit Feuereifer dabei. Näher betrachtet, erweist sich

dieser Eifer aber als Nervosität, welche der Angst um ein gutes Gelingen entspringt. In Anlehnung an Atkinson (56) kann diese Nervosität mit der ängstlichen Erwartung negativer Konsequenzen eines allfälligen Versagens erklärt werden.

U E L I zeigt eine auffallende Empfindlichkeit, wenn seine Arbeiten nicht gerade mit "gut" oder "sehr gut" bewertet werden. Als Reaktion auf eine negative Beurteilung kann er an den Platz stürzen, fassungslos weinen, die Schule schwänzen oder an psychosomatischen Störungen erkranken. Die Auswirkungen negativer Beurteilungen auf seine Psyche bestehen allgemein in einer Störung seines seelischen Gleichgewichts.

C H R I S T I A N reagiert auf schlechte Bewertung nach demselben Grundmuster wie Freddy: Er arbeitet nicht mehr mit in der Schule. Auch er ist blockiert. Die rein äusserlich beobachtbaren Verhaltensweisen sind verschieden: Freddy ist still und bedrückt, während Christian mit betonter Gleichgültigkeit der Schule gegenüber den Clown spielt. Für eine Erklärung dieser individuellen Ausprägungen der Reaktionsweisen müssten andere Theorien beigezogen werden, welche den Menschen nicht nur als "Reaktionsapparat" betrachten. Hier stossen wir an die Grenzen lerntheoretischer Modelle.

Diese Ausführungen haben vor allem die Einflüsse schlechter Bewertung auf ihren direkten Empfänger berücksichtigt. Da aber die Beurteilung in der Schule nicht isoliert, unter Ausschluss der Umwelt, sozusagen als eine Privatangelegenheit zwischen dem Lehrer und einem einzelnen Schüler, stattfindet, sondern in der Regel innerhalb einer Klassengemeinschaft geschieht, müssten bei einer Beurteilung möglicher Einflüsse aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht auch die Mitschüler, z.B. Kinder, die selbst gute Bewertungen erhalten, berücksichtigt werden. Für die Erläuterung psychischer Prozesse, welche in der sehr komplexen Situation einer Gemeinschaft von ungefähr dreissig Schülern ablaufen, dienen andere lerntheoretische Modelle: die Theorie vom "Imitationslernen" und vom "Lernen durch stellvertretende Konditionierung". (57)

Wenn der erfolgreiche Schüler sieht, wie die Arbeit des Versagers abgewiesen wird, wie dieser eine schlechte Bewertung erhält, ja eventuell, wie dieser erbleicht, rot wird, wie er weint, wie er schwitzt und nervös ist vor einer Prüfung, oder wie seine verzagte Stimme zittert, wenn er vom Lehrer aufgerufen wird, dann erlebt er die Angst des schwachen Schülers mit. Vom lernpsychologischen Standpunkt der "vicarious instigation" (58) kann sich die blosse Gegenwart eines Schülers bei der Erteilung schlechter Bewertungen an andere so auswirken, dass er, obwohl er selbst gute Noten erhält, sich mit seinem weniger erfolgreichen Mitschüler

identifiziert. Denn dieser ist ja sein Klassen- und Spielkamerad, eventuell sogar sein Freund. So lernt der gute Schüler auf dem Weg der Imitation und Identifizierung, Angst zu haben vor schlechten Bewertungen und damit vor Schularbeiten und vor der Schule allgemein. Gemeinsam mit dem Schulversager erlebt er die Möglichkeit des Misserfolgs und den oft damit verbundenen Entzug der Anerkennung. Es drängt sich ihm die Frage auf: "Wie lange habe ich Erfolg? Wann bin ich an der Reihe?"

Die Unruhe und Nervosität beim Lernen, so wie sie in den Beispielen von BRIGITTE und UELI beschrieben sind, könnte aus lernpychologischer Sicht in der oben erläuterten Weise gedeutet werden. Uelis Leistungen sind ja hervorragend, eigentlich hätte er keinen Grund zur Angst. Auch Brigitte ist eine gute Schülerin, deren Versetzung in die nächsthöhere Klasse in keiner Weise gefährdet ist. Durch stellvertretende Konditionierung erlernen sie aber die Angst, es könnte ihnen gleich ergehen wie den weniger erfolgreichen Mitschülern.

Die Anwendung lernpsychologischer Theorien auf die Frage nach möglichen Auswirkungen der Beurteilung in der Schule ergibt die Feststellung, dass häufige negative Bewertungen beim Kind Angst hervorrufen können.

Nach der Theorie von Mandler und Sarason (59) kann Angst angesichts einer Leistungsanforderung zwei verschiedene Arten von Reaktionen hervorrufen: aufgabenrelevante Reaktionen und personzentrierte Angstreaktionen. Zu den aufgabenrelevanten Reaktionen gehören Tätigkeiten, die zur Aufgabenbewältigung führen. Auf diese Weise kann erklärt werden, wie Angst zum Leistungsmotivator wird. In Zusammenhang mit den vorausgehenden Ausführungen heisst das: Der Schüler arbeitet aus Angst, die Anerkennung zu verlieren. Diese Angst löst motivierende Faktoren ab: wie z.B. Interesse und Freude, etwas Neues zu erfahren oder einzuüben. Der Schüler setzt sich selbst unter Leistungsdruck. Dieser Sachverhalt spiegelt sich z.B. im häufigsten Gesprächsthema von Brigitte und Markus. Ihre Interessen sind vorwiegend auf die Bewertung ausgerichtet. Auch das Beispiel von Ueli zeigt deutlich, dass nicht die Sache, sondern die Beurteilung zählt.

2.3.2 Entstehen und Wandlung der Selbsteinschätzung

Es ist naheliegend, dass Kinder und Eltern den Schulerfolg aufgrund der schulischen Bewertungen einschätzen. Müller schreibt dazu, dass bei dieser Einschätzung auch der persönliche "Wert" eines Kindes betroffen wird (60). Auf diese Art wird das Kind, das in der Schule eine unzureichende Arbeit vorweist, zum "schwachen Schüler", und der

Bub, der eine unpassende Frage stellt, wird zum "dummen Buben". Beim Kind, das der Meinung ist, es sei nichts wert, wenn seine Arbeit abgelehnt wird, geschieht dieselbe Übertragung einer Aussage über ein Verhalten auf die Person und deren Wert, wie sie bereits im theoretischen Teil dieses Kapitels beschrieben wurde.

UELI wird im Bericht von Kündig (61) als "guter Schüler" beschrieben. Er ist der Klassenerste. Aber es gibt auch Schulfächer, in denen er nicht an der Spitze steht: z.B. der Handfertigkeitsunterricht. Diesen Umstand erträgt Ueli nur schwer. Er setzt alles daran, um für sich selbst und die Umwelt das Bild vom "besten Schüler" aufrecht zu erhalten. Zu diesem Zweck nimmt er z.B. eine Bastelarbeit heimlich nach Hause, macht sie dort fertig, und ist damit wieder der Erste. Die Weinkrämpfe und die verschiedenen psychosomatischen Beschwerden, die Ueli plagen, sind ein Hinweis auf die grosse Belastung, welche diese Rolle für das Kind darstellt.

Bei B R I G I T T E zeigt sich die Beeinflussbarkeit des Selbstbildes durch schulischen Erfolg oder Misserfolg ebenfalls deutlich. Sie bezeichnet sich selbst als "Esel" und als "dumme Kuh", wenn ihr eine Arbeit nicht gelungen scheint. Dabei wartet sie gar nicht erst auf die Beurteilung der Lehrerin, sondern sie nimmt das Urteil selbst schon vorweg. Beurteilt dann die Lehrerin die Arbeit milder, so lässt sich Brigitte kaum von ihrer negativen Meinung über ihre Leistung und sich selbst abbringen. Sie hat den rigiden Masstab bereits introjiziert.

F R E D D Y verrät sein Selbstbild mit seiner Aufforderung an den Lehrer: "Geben Sie es doch auf, Herr F..., wir sind sowieso alles nur Idioten." Der wiederholte schulische Misserfolg, verbunden mit den entsprechenden Bewertungen und Massnahmen zur Repetition einer Klasse oder zum Übertritt in die Sonderklasse, haben unter anderem Freddys Selbstbild beeinflusst. Heute ist er der festen Meinung, dumm ("Ich bin ein Dubel!") und wertlos ("Was wäre schon an mir verloren!") zu sein.

Die Kinder in diesen Beispielen haben den Schluss gezogen: ich bin so viel wert wie ich leiste.

Eine solche Grundlage wird dem Kind aber nicht gerecht. Bei Geburt ist es als hilfloses Mängelwesen nur mit einer immensen Lernfähigkeit ausgestattet (62). Dieses Wesen muss im Laufe der Entwicklung erst in die Lage kommen, Leistungen zu erbringen. Eine unentbehrliche Bedingung dazu ist im psychischen Bereich die Zuwendung und Anerkennung der Mitmenschen (63). Wird aber die erfolgreiche Leistung zur Bedingung der Anerkennung, so wird dem Kind dadurch eine wichtige Voraussetzung für eben diese Leistung entzogen.

Dieses Problem könnte durch eine psychagogisch richtige Beurteilung in der Schule gelöst werden. Da jedoch der schulischen Bewertung neben der pädagogischen auch andere Aufgaben auferlegt sind (64), gerät die Beurteilung in der Schule in einen unlösbaren Zielkonflikt: Durch die doppelte Anforderung an die schulische Bewertung, einerseits als objektive Leistungsmessung und anderseits als psychagogische Hilfe zur Stärkung, Ermutigung und zum Ansporn des Schülers, entsteht ein Widerspruch.

Coak und Greenhoe fassen eine Untersuchung über die Vorbilder in der Schule so zusammen: "The teacher stands as a symbol of the community." (65) Auch nach Spranger ist der Lehrer der "Wächter im Bereich des Moralischen" (66). Welche Verhaltensweisen kann sich das Kind in der Schule durch "Imitationslernen" im Zusammenhang mit den Bewertungen des Lehrers erwerben? Wiederum soll ein Beispiel eine der vielen Möglichkeiten zeigen:

Waren die Bewertungen für ein Kind im Laufe eines Schuljahres so schlecht, dass es das Lernziel nicht erreicht hat, muss der Lehrer dem betreffenden Kind und dessen Eltern klarmachen, dass Repetition oder Versetzung in eine Sonderklasse nötig ist. Nach den Ferien kann also der Schüler, der versagt hat, nicht mehr in seine alte Klasse zurückkehren. Das soziale Verhaltensmuster, welches der Lehrer in Fällen der Nicht-Versetzung oder Aussonderung anbietet, ist die mittelbare Aussage: Wer nicht mithalten kann beim Lernen, und wer sich nicht nach den Normen der Schule verhält, der muss gehen, den können wir nicht behalten. Diese Aussage trifft nach den lernpsychologischen Grundregeln des "Lernens durch stellvertretende Konditionierung" (67) nicht nur den betroffenen Schüler, sondern die ganze Klassengemeinschaft. Alle lernen in gleicher Weise, wie man das Problem "Schulversagen" löst: Derjenige welcher versagt, muss gehen. Aus lerntheoretischer Sicht wäre dieser Vorgang so zu formulieren: Auf dem Weg der Imitation eines Modells konsolidiert sich ein dem Vorbild ähnliches Verhaltensmuster.

Durch entsprechende Erläuterungen des Lehrers, z.B. dass dem Repetenten die Chance eingeräumt wird, nochmals von vorne zu beginnen und so ein besserer Schüler zu werden, oder dass ein Kind in der Sonderklasse eine bessere Betreuung erhält, kann der oben beschriebene Eindruck u.U. vermieden werden. Ob dies geschieht, ist von der Ausbildung und der Persönlichkeit des jeweiligen Lehrers abhängig. Mit dieser Bemerkung haben wir aber wiederum das enge Feld lernpsychologischer Erklärungsmöglichkeiten verlassen.

Es kommt nicht selten vor, dass ein Kind im Laufe seiner Schulzeit erlebt oder miterlebt, dass derjenige welcher leistungsmässig oder durch sein Verhalten den Anforderungen der Schule nicht genügt, gehen muss.

F R E D D Y S Beispiel zeigt einen solchen direkt betroffenen Buben. Freddy musste eine Klasse repetieren und hat auch die Überweisung in eine Sonderklasse erlebt. Die zur Verfügung stehenden Beobachtungen lassen keinen sicheren Schluss auf die Übernahme ähnlicher Verhaltensweisen zu. Freddys Aufforderung an den Lehrer: er solle es aufgeben, ihnen etwas beibringen zu wollen, weist jedoch auf die Verhaltenstendenz hin, den Unfähigen, in diesem Falle sich selbst, auszuschliessen.

Das Beispiel von B R I G I T T E zeigt, wie das Kind seine eigenen Leistungen auf sehr strenge, unnachgiebige Art bewertet. Da die Lehrerin Brigittes Arbeiten viel wohlwollender gegenübersteht, bleibt die Frage offen, von welchem Vorbild Brigitte ihre Reaktionsweise gelernt hat. Hier müsste die Fallstudie im Hinblick auf weitere Einflüsse untersucht werden (68). Dies würde aber den Rahmen einer partiellen Analyse sprengen.

2.4 Zusammenfassung, Würdigung und Kritik

Die Anwendung lern- und entwicklungspsychologischer Modelle und Untersuchungsergebnisse in der Frage nach möglichen Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf psychische Prozesse beim Kind hat zu den folgenden Resultaten geführt:

Die Beurteilung und Bewertung beeinflusst die emotionale und soziale Entwicklung des Kindes. Oft wiederholtes Erfahren positiver Bewertungen kann beim Kind durch die Lernprozesse der "Konditionierung", des "Lernens durch Nachahmung" und durch "stellvertretende Konditionierung" ein Anwachsen und eine Stärkung des Mutes und des Selbstvertrauens bewirken, während häufiges Erleben negativer Beurteilungen durch die formal gleichen Lernprozesse Angst und Unsicherheit auslösen kann. Die Angst bezieht sich dabei auf neue mögliche Beurteilungssituationen und antizipiert den Verlust der Anerkennung und des Selbstwertes. Sie bringt als Störfaktor Verunsicherung, eine allgemeine Hemmung oder auch Verschiebung des Schwerpunktes der Aufmerksamkeit von den Lebensaufgaben auf die mit dem Misserfolg verbundenen Bewertungen mit sich.

Durch die Gleichsetzung des "Wertes" eines Individuums mit den Bewertungen, die es für sein Verhalten erhält, entsteht

eine Grundlage für die Selbsteinschätzung. Das Selbstbild des Kindes konstituiert oder wandelt sich unter dem Einfluss der Beurteilungen, die es durch seine Umwelt erfährt.

Auch die Entstehung bestimmter sozialer Verhaltensweisen kann über das "Lernen am Modell" oder "Imitationslernen" durch wiederholtes Erleben ähnlicher Beurteilungen beeinflusst werden.

Bei all diesen durch die Beurteilung und Bewertung bedingten Einflüssen können auch beim nicht direkt von der Bewertung Betroffenen über die "stellvertretende" und "pseudostellvertretende Konditionierung" analoge Lernprozesse ausgelöst werden.

Die beschriebenen Beispiele haben gezeigt, dass die Art der Beurteilung (69), welche ein Kind erfährt, von grossem Einfluss auf seine Psyche sein kann. Gerade der Versuch, die Bewertungssituationen in den Beispielen mit Hilfe der Entwicklungspsychologie und der Lerntheorie psychologisch zu erfassen und zu durchleuchten, hat aber auch die Grenzen dieser Ansätze deutlich werden lassen. Da die erkenntnistheoretischen Grundlagen der Lerntheorien der Empirismus des 18. Jahrhunderts, der Positivismus A. Comtes und der klassische Behaviourismus sind (70), erlauben sie nur Aussagen über unmittelbar Beobachtbares. Erlebnisinhalte wie z.B. Gefühle, Vorstellungen oder Phantasien, müssten bei lernpsychologischen Untersuchungen streng genommen ausgeschaltet werden. Dieses Auslassen erlebnismässiger Korrespondenzen zu den beobachtbaren Vorgängen und die Nichtberücksichtigung der subjektiven Momente, haben für die Erklärungsmöglichkeiten der Lerntheorie zu den möglichen Einflüssen der Beurteilung auf das Kind eine gewisse Oberflächlichkeit zur Folge. Zwar lassen sich Sequenzen aus beobachtbaren Situationen mit Hilfe eines der vielen Modelle erklären. Aber damit bleiben wir doch in der Auffassung verhaftet, dass menschliches Denken und Handeln durch die Umwelt - im speziellen Fall der Beurteilungssituation lediglich durch den Einfluss eines Urteils und der dazugehörenden situativen Umstände - bestimmt ist. Damit ist eine Beschreibung und Erklärung psychologischer Wechselwirkungen zwischen dem Kind, der beurteilenden Beziehungsperson und den Umständen, wie sie sich in ihrer ganzen Vielfalt und in der Lebendigkeit des menschlichen Lebens und der zwischenmenschlichen Beziehung abspielen, nicht möglich; auch dann nicht, wenn Theorien von Vertretern des "subjektiven Behaviourismus" (71) beigezogen werden. Denn die Situation der Beurteilung und Bewertung ist, wie jede Situation, charakterisiert duch das Wechselspiel von aktiven und passiven Momenten. Die Zukunftsbezogenheit der Situation bringt es mit sich, dass die beteiligten Individuen nicht nur "re-agieren", sondern sich angesichts des Horizontes der offenstehenden Möglichkeiten entscheiden.

Trotz dieser Einwände können wir feststellen, dass die Beleuchtung des Problems der Beurteilung und Bewertung aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht einige interessante Erklärungen für das passive Moment in der Bewertungssituation ergeben hat.

Es wäre nun interessant, dieselbe theoretische Untersuchung mit Hilfe einer psychologischen Theorie vorzunehmen, welche den Menschen nicht in erster Linie als "physikalischen Organismus" (72), sondern als ganzheitliches Wesen auffasst, das in einer speziellen, jeweils unterschiedlichen Lebenssituation steht und dessen Erleben und Handeln sowohl auf der Ebene des Bewussten, als auch im Unbewussten seinen Widerhall findet. Ohne Zweifel würde eine solche tiefenpsychologische Theorie den Gegenstand unserer Betrachtung von einer neuen Seite beleuchten.

Da die Individualpsychologie in ihrer Theorie der Finalität die Entscheidung des Menschen angesichts der sich durch die zwischenmenschlichen Beziehungen und durch die Umstände ergebenden Möglichkeiten eingehend beschreibt, verspricht die Wahl dieses tiefenpsychologischen Ansatzes eine Antwort auf die Frage nach möglichen Einflüssen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind, welche über die im zweiten Teil gewonnenen Ergebnisse hinausgehen wird. Der folgende dritte Teil versucht also das Problem aus der individualpsychologischen Perspektive zu beleuchten.

DRITTER TEIL

3. EINFLUESSE DES BEURTEILENS UND BEWERTENS AUF DIE PSYCHE DES KINDES AUS INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHER SICHT

Analog zum Vorgehen im zweiten Teil über die entwicklungs- und lernpsychologischen Erklärungsmöglichkeiten werden vor den Abhandlungen zur gestellten Frage erst die wichtigsten Grundlagen der individualpsychologischen Theorie vorgestellt.

3.1 Die biologischen Ansatzpunkte der Individualpsychologie

Wie Freud von einer biologischen Bedingtheit der menschlichen Natur ausgegangen ist, nämlich vom Sexualtrieb, und diesen zum Ausgangspunkt für seine psychologischen Betrachtungen über den Menschen nahm, so war auch der Ausgangspunkt der Individualpsychologie Adlers eine biologische Situation: die Organ-Minderwertigkeit. Organminderwertigkeiten zeigen sich beim Menschen in Organ-Anomalien der Lage, der Form oder der Funktion. Der Organismus reagiert auf solche Schwächen mit kompensatorischen Bestrebungen, die auch zur Ueberkompensation führen können. Die Organ-Minderwertigkeit stellt für den Betroffenen nicht nur eine physische Belastung oder Gefährdung dar, sondern kann auch eine erhebliche Erschwerung für die psychische Entwicklung bedeuten. Sie kann Anlass zur Ausbildung schwerer Minderwertigkeitsgefühle werden, weil sich der Betroffene anderen gegenüber unterlegen fühlt.

Zum andern ist der Mensch für Adler ALLGEMEIN ein biologisch (organ-) minderwertiges Wesen, das ohne die natürlichen Waffen, die andere Lebewesen zur Verfügung haben, der Natur schwach und hilflos gegenübersteht. Darum sieht Adler den Menschen von Natur aus zu Minderwertigkeitsgefühlen disponiert. In erster Linie aber betrachtet die Individualpsychologie den Menschen als Ganzheit. Wie der Begriff "Individuum", d.h. "Unteilbares" aussagt, sieht die Individualpsychologie den menschlichen Organismus und die menschliche Persönlichkeit als unteilbare Einheit. Dieser zentrale Aspekt der individualpsychologischen Theorie soll am Anfang dieses Ueberblicks stehen.

3.2 Die Persönlichkeit als zielgerichtete Einheit

Der Begriff der Ganzheit ist untrennbar mit dem Begriff des Lebendigen verbunden. Gerade durch diese Unteilbarkeit unterscheidet sich ein Organismus von der unbelebten Materie. Von einem Haufen Steine z.B. kann man die Hälfte wegnehmen. Es bleibt ein kleinerer Haufen zurück, der im Wesen aber immer noch derselbe ist. Ein Organismus hingegen lässt sich nicht spalten. Wird er zerteilt, so lebt er nicht mehr, es bleibt tote Materie zurück. Eine Ausnahme bilden niedere Organismen, die sich durch Teilung vermehren können, indem jedes der Teilungsprodukte sich durch Regeneration und Wachstum zu einem neuen Individuum entwickelt (1). Was für den Organismus im allgemeinen gilt, trifft laut Wexberg auch für die menschliche Persönlichkeit als KOERPERLICH-SEELISCHE EINHEIT zu (2).

Zum Aspekt der Einheit fügt Adler den der SEELISCHEN BEWEGUNG hinzu: Die Beweglichkeit des lebendigen Organismus ist Voraussetzung für die Beseelung. Organismen, die festwurzeln, haben kaum ein Seelenleben; es wäre für sie ganz überflüssig. Adler schreibt, dass es eine Ungeheuerlichkeit wäre, einer festwurzelnden Pflanze Gefühle und Gedanken zuzumuten, während sie jeder Bewegung unfähig, nicht vor Beeinträchtigungen, Schmerz und Vernichtung fliehen könnte (3). Er zeigt die grosse Bedeutung des Zusammenhanges von Bewegung und Seelenleben auf und vertritt, dass in der Erforschung des menschlichen Seelenlebens alles erfasst werden muss, was mit der Bewegung zusammenhängt: "Wir können also feststellen, dass die Entwicklung des Seelenlebens an die Bewegung gebunden ist, und dass der Fortschritt all dessen, was die Seele erfüllt, durch diese freie Beweglichkeit des Organismus bedingt ist." (4)

Die Erfassung seelischer Bewegung kann auf den Gesetzen von Ursache und Wirkung oder auf der Untersuchung von Ziel, Zweck und Mittel basieren. In der Individualpsychologie hat die finale Betrachtungsweise vor der kausalen den Vorrang. Alles menschliche Verhalten und Erleben ist ausgerichtet auf ein Ziel. Dieses Ziel wird zum "Dirigenten" des Seelenlebens, der alles seelisch Bewegliche mitreisst. In der "causa finalis", der Zielstrebigkeit, liegt die Wurzel der Einheit der Persönlichkeit (5). Adler fasst den Gedanken der Zielstrebigkeit und der Einheitlichkeit seelischer Bewegung wie folgt zusammen: "Was wir aus den seelischen Regungen zuerst erfassen können, ist selbst wieder Bewegung, die auf ein Ziel gerichtet ist. Deshalb müssen wir feststellen, dass es ein Trugschluss wäre, sich die menschliche Seele so vorzustellen, als ob es ein ruhendes Ganzes wäre, sondern wir können sie uns nur vorstellen in der Form von sich bewegenden Kräften, die allerdings aus einem einheitlichen Grund hervorgegangen sind und einem einheitlichen Ziel zustreben. Schon im Begriff der Anpassung liegt dieses

Zielstrebige. Wir können uns ein Seelenleben nicht vorstellen ohne ein Ziel, zu dem hin die Bewegung, die Dynamik, die im Seelenleben enthalten ist, abrollt; DAS MENSCHLICHE SEELENLEBEN IST ALSO DURCH EIN ZIEL BESTIMMT. Kein Mensch kann denken, fühlen, wollen, sogar träumen, ohne dass all dies bestimmt, bedingt, eingeschränkt, gerichtet wäre durch ein ihm vorschwebendes Ziel." (6)

Der reale Einfluss der Umweltbedingungen, denen das Individuum ausgesetzt ist, wird durch die Annahme der Finalität nicht geleugnet. Sie macht auch eine Bedingungsanalyse menschlichen Verhaltens nicht überflüssig. Im Gegenteil geht es in der Individualpsychologie u.a. darum, die Zusammenhänge zwischen äusseren Einflüssen und menschlichem Verhalten aufzudecken, z.B. den Einfluss der Stellung in der Geschwisterreihe auf die Charakterentwicklung. "Nur werden die Bedingungen, unter denen ein Mensch heranwächst, nicht als Ursache dafür gesehen, wie er geworden ist, sondern eher als Ursache dafür, wie er werden will. Mit dieser Unterscheidung ist der spontanen Aktivität des offenen Systems Mensch Rechnung getragen, die es verbietet, sein Verhalten mit der Reaktion einer Billardkugel zu vergleichen, die durch das Queue in Bewegung gesetzt wird (lineare Kausalität)." (7)

Diese Zielstrebigkeit menschlichen Verhaltens verfolgt also eine einheitliche Linie, die Adler Bewegungslinie, Leitlinie oder Lebensplan nennt. Der Lebensplan eines Menschen ist unbewusst, oder wie Adler sagt: "ungewusst" und umfasst alle unbewussten Zielsetzungen. Die richtig verstandenen Teilbewegungen eines Menschen ergeben in ihrem Zusammenhang das Abbild des einheitlichen Lebensplanes, sowie des Endzieles, der "leitenden Fiktion". Die Erkenntnis dieses unbewussten Lebensplanes ist nach Adler der Schlüssel zur Erfassung der Gesamtpersönlichkeit (8).

Wenn wir die Persönlichkeit des Kindes erfassen wollen, stehen wir bereits vor der Frage nach seinem unbewussten Lebensplan, denn der Charakter eines Individuums wird in frühester Kindheit geformt (9). Diese Feststellung ist im Zusammenhang mit der Anwendung der individualpsychologischen Theorie auf die Frage nach den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf das Kind wichtig, und es wird später nochmals davon die Rede sein. Zunächst ist es aber nötig, die wichtigsten Begriffe der Adlerschen Theorie vorzustellen. Dies geschieht in chronologischer Reihenfolge, so, wie sie sich aus der Weiterentwicklung des biologischen Ansatzpunktes der Organminderwertigkeit ergeben haben.

3.3 Grundbegriffe der Individualpsychologie

3.3.1 Organminderwertigkeit, Kompensation, Ueberkompensation

Mit dem Begriff der Organminderwertigkeit beschreibt Adler eine Veränderung an einem Organ oder Organsystem, einen schwachen Punkt des Organismus, auf den sich alle ihn betreffenden schädlichen Einflüsse stärker auswirken. "Die Minderwertigkeit, mit der ich rechne, betrifft das unfertige, in der Entwicklung zurückgebliebene, im ganzen oder in einzelnen Teilen in seinem Wachstum gehemmte oder veränderte Organ." (10)

Analog zur Kompensation in der belebten Natur (11) tendiert der menschliche Organismus zum Ausgleich von Defekten durch Wachstums- und Funktionssteigerung. Nach Entfernung einer kranken Niere z.B. verdoppelt die zweite ihre Arbeitsleistung und ersetzt die Funktion des verlorenen Organs. Es ist auch zu beobachten,dass bei einem mit Klappenfehler behafteten Herzen sich die Herzmuskulatur so stark entwickelt, dass die durch den Fehler bedingte erhöhte Arbeitsleistung ohne weiteres erbracht werden kann. Diese Herzhypertrophie ist also keine Krankheit, sondern die nötige Kompensation einer Krankheit, ohne die der Patient nicht mehr weiterleben könnte.

Die Kompensation kann aber auch über das Ziel hinausschiessen und wird dadurch zur Ueberkompensation. Die Herzhypertrophie, um beim oben erwähnten Beispiel zu bleiben, kann zuweilen so enorme Grade erreichen, dass das Herzvolumen auf mehr als das Doppelte anschwillt. Solche stark hypertrophische Herzen sind dann oft der Funktion, die sie zu erfüllen haben, nicht mehr gewachsen. Aber es gibt eine Form der Ueberkompensation von Organ-Minderwertigkeiten, die tatsächlich so erfolgreich sein kann, dass sie aus der Minderwertigkeit eine Überwertigkeit macht. Das ist vielfach dort der Fall, wo sich Überkompensation nicht am Organ selbst, sondern wie Adler es nennt, im psychischen Überbau vollzieht." (13) Der Mensch als leib-seelische Einheit (14) reagiert also auch psychisch auf seine körperliche Schwäche. Oft rückt das minderwertige Organ in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit und veranlasst das Individuum, unter dem Druck erhöhter psychischer Spannungen, zu einer Leistungsfähigkeit, die Ausgangspunkt von hervorragenden kulturellen oder künstlerischen Leistungen werden kann. Adler berichtet von verschiedenen Fällen solcher Art:

"Dass Redner, Schauspieler, Sänger die Zeichen der Organminderwertigkeit aufweisen, habe ich sehr häufig gefunden. Von M o s e s berichtet die Bibel, er habe eine schwere

Zunge besessen, seinem Bruder A a r o n war die Gabe der Rede verliehen. D e m o s t h e n e s, der Stotterer, wurde zum grössten Redner Griechenlands, (...). Ähnlich bei den Musikern, die ziemlich oft an Ohrenleiden erkranken. B e e t h o v e n , R o b e r t S c h u m a n n , F r a n z S m e t a n a , die das Gehör verloren, seien als bekannte Beispiele hierher gesetzt." (15)

"Es darf uns nicht wundernehmen, dass die Merkmale des minderwertigen Sehapparates insbesondere bei Malern eine grosse Rolle spielen. (...) Untersuchungen in Malerschulen haben ca. 70% Augenanomalien ergeben." (16)

Da aus individualpsychologischer Sicht nicht nur Kinder mit körperlichen Schwächen leicht Gefühle der Verkürztheit und Minderwertigkeit entwickeln, sondern auch viele andere Faktoren beim Kind ein Gefühl der Unterlegenheit oder Schwäche hervorrufen können, möchten wir in der Folge den Begriff des "Minderwertigkeitsgefühls" noch genauer vorstellen.

3.3.2 Das Minderwertigkeitsgefühl

Dieser Begriff, der starke Verbreitung gefunden hat, nimmt innerhalb der individualpsychologischen Lehre einen bedeutenden Platz ein. Adler schreibt: "Mensch sein heisst, sich minderwertig fühlen." (17) Und an einer anderen Stelle führt er aus: "Das Minderwertigkeitsgefühl beherrscht das Seelenleben und lässt sich leicht aus dem Gefühl der Unvollkommenheit, der Unvollendung und aus dem ununterbrochenen Streben der Menschen und der Menschheit verstehen." (18)

PHYLOGENETISCH betrachtet, führt Adler diese Gefühle der Unvollkommenheit, die er als Komponente der menschlichen Natur ansieht, auf eine allgemeine Unzulänglichkeit gegenüber den Naturgewalten zurück (19). Dem menschlichen Individuum fehlen weitgehend natürliche Werkzeuge wie Pranken, Krallen, Stosszähne etc., ohne die es der Natur hilflos ausgeliefert wäre, bestünde nicht eine ausgeprägte Fähigkeit zum Lernen. Die Lernfähigkeit versetzt den Menschen in die Lage, Wissenschaft und Technik zu erfinden und zum Wohle aller einzusetzen. So verdankt schliesslich die menschliche Art einer Schwäche der natürlichen Ausrüstung und dem damit verbundenen Minderwertigkeitsgefühl das ständige Streben nach Überwindung und Vollkommenheit, auf das die Individualpsychologie alle grossen Leistungen der Menschheit zurückführt. "Der Mensch müsste dem Ansturm der Naturkräfte unterliegen, wenn er sie nicht zu seinen Gunsten verwendet hätte. Ihm fehlt alles, was stärkere Lebewesen zum Sieger über ihn gemacht hätte. Die Einflüsse des Klimas zwingen ihn, sich vor Kälte mit Stoffen zu schützen, die er besser geschützten Tieren abnimmt. Sein Organismus verlangt

künstliche Behausung, künstliche Zubereitung der Speisen. Sein Leben ist nur gesichert bei Arbeitsleistung und bei genügender Vermehrung. Seine Organe und sein Geist arbeiten stets auf Überwindung, auf Sicherung. Dazu kommt seine grössere Kenntnis der Gefahren des Lebens, sein Wissen vom Tod. Wer kann ernstlich daran zweifeln, dass dem von der Natur so stiefmütterlich bedachten menschlichen Individuum als Segen ein starkes Minderwertigkeitsgefühl mitgegeben ist, das nach einer Plussituation drängt, nach Sicherung, nach Überwindung? Und diese ungeheure, zwangsweise Auflehnung gegen ein haftendes Minderwertigkeitsgefühl als Grundlage der Menschheitsentwicklung wird in jedem Säugling und Kleinkind aufs neue erweckt und wiederholt." (20)

Im INDIVIDUELLEN Fall wird dieses Minderwertigkeitsgefühl durch das Erlebnis der eigenen Hilflosigkeit, des Schwächerseins und der Abhängigkeit hervorgerufen.

Der hungrige Säugling z.B. ist nicht in der Lage, sich Nahrung zu verschaffen. Er kann nur schreiend und strampelnd an die Umwelt appellieren. Manchmal hat er Erfolg und sein Hungergefühl wird beseitigt, zuweilen aber bleibt der Erfolg aus. In solchen u.ä. Situationen erlebt das kleine Menschenkind - anfänglich dumpf und unbewusst, später auch bewusst - seine Abhängigkeit von der Umwelt.

Das Kind macht auch früher oder später die Erfahrung, dass seine körperlichen Kräfte nicht ausreichen, um sich eines gewünschten Objektes zu bemächtigen oder um an einen bestimmten Ort zu gelangen. Dieses Missverhältnis zwischen Wollen und Können vermittelt dem Kind das Erlebnis der Hilflosigkeit (20). Im Vergleich mit sich selbst erlebt das kleine Kind die Erwachsenen als allmächtig. Zum Gefühl der Abhängigkeit und Hilflosigkeit kommt noch ein Gefühl des Schwächerseins hinzu. "Jedes Kind ist dadurch, dass es in die Umgebung von Erwachsenen gesetzt ist, verleitet, sich als klein und schwach zu betrachten, sich als unzulänglich, minderwertig einzuschätzen. In dieser Stimmung ist es nicht imstande, sich zuzutrauen, den Aufgaben, die ihm gestellt werden, so glatt und fehlerlos zu genügen, wie man es ihm zumutet." (21)

Wexberg schreibt, dass sich das Gefühl der Minderwertigkeit, das eine Grundtatsache jedes kindlichen Seelenlebens darstellt, aus dem Gefühl der Hilflosigkeit, dem des Schwächerseins im Verhältnis zum Du und aus der objektiven Abhängigkeit vom Du ergibt (23). Adler beschreibt die letztgenannte, objektive Inferiorität des Kindes so: "Bedenkt man, dass eigentlich jedes Kind dem Leben gegenüber minderwertig ist und ohne ein erhebliches Mass von Gemeinschaftsgefühl der ihm nahestehenden Menschen gar nicht bestehen könnte, fasst man die Kleinheit und Unbeholfenheit des Kindes ins Auge, die so lange anhält und ihm den Eindruck vermittelt, dem Leben nur schwer gewachsen zu sein,

dann muss man annehmen, dass am Beginn jedes seelischen Lebens ein mehr oder weniger tiefes MINDERWERTIGKEITSGEFUEHL steht." (24)

So, wie die phylogenetische Betrachtungsweise in der Individualpsychologie die Kulturleistungen der Menschheit auf das Streben nach Ueberwindung der Schwächen der menschlichen Natur zurückführt, beschreibt sie alles Streben des Kindes als Ergebnis des Wunsches, von der naturbedingten "Minussituation" in eine "Plussituation" zu gelangen. Individualpsychologisch gesehen ist das Minderwertigkeitsgefühl der Ausgangspunkt, von dem alle seelischen Strebungen ausgehen und die Kompensation anstreben.

Vom Weg, den der Mensch einschlägt, sein Minderwertigkeitsgefühl zu überwinden und in die "Plussituation" zu gelangen, erwartet er alle Beruhigung und Sicherstellung seines Lebens (25). Diese Betrachtungsweise ergibt die Grundlage und das Gerüst der individualpsychologischen Motivationslehre. Da die Individualpsychologie den Antrieb für jede Entscheidung und Handlung, auch beim Kind, mit Hilfe des Strebens nach Überwindung der Gefühle von Schwäche, Unterlegenheit und Minderwertigkeit erklärt, wird dieser Aspekt in einem der folgenden Kapitel noch zur Sprache kommen.

Der objektive Grad der Inferiorität stellt, sowohl phylogenetisch als auch ontogenetisch betrachtet, einen bedeutenden Faktor für die Genese des Minderwertigkeitsgefühls dar. Daneben spielt aber auch das subjektiv empfundene Gefühl der Minderwertigkeit eine grosse Rolle. Mit diesem subjektiven, "ungewussten" Gefühl der Minderwertigkeit - wie Adler es nennt - seiner Genese, seiner Auswirkungen und seiner Heilung hat sich Adler im Laufe seines Lebens immer eingehender befasst. "Der Wirkungsgrad des Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühls hängt hauptsächlich von der Auffassung des Kindes ab. Gewiss ist der objektive Grad der Minderwertigkeit bedeutsam und wird sich dem Kind fühlbar machen. Man darf aber nicht erwarten, dass das Kind in dieser Hinsicht auch richtige Abschätzungen vornimmt, so wenig, wie dies bei den Erwachsenen der Fall ist. (...) Im grossen und ganzen aber ist immer das Gefühl des Kindes in Betracht zu ziehen, das täglich schwankt, bis es schliesslich in irgendeiner Art eine Konsolidierung erfährt und sich als Selbsteinschätzung äussert." (26) Diese Selbsteinschätzung wird entscheiden, welche Kompensation sich das Kind verschafft, um sein Minderwertigkeitsgefühl auszugleichen, welche Ziele es sich setzen wird, oder, in anderen Worten, auf welche Weise das Kind versucht, in den zwischenmenschlichen Beziehungen zur Geltung zu kommen.

3.3.3 Das Geltungsstreben

Das Konstrukt des Geltungsstrebens beruht auf denselben Kompensationsmechanismen, die Adler bei den körperlichen und seelischen Folgeerscheinungen bei Organminderwertigkeiten beschrieben hat. Es zeigt sich bei der Entwicklung des Menschenkindes schon sehr früh als Reaktion auf das Minderwertigkeitsgefühl. "Bereits in den ersten Tagen der Kindheit macht sich der Zug bemerkbar, sich in den Vordergrund zu drängen, die Aufmerksamkeit der Eltern auf sich zu lenken, zu erzwingen. Das sind die ersten Anzeichen für das erwachte Geltungsstreben des Menschen, das sich unter der Einwirkung des Minderwertigkeitsgefühls entwickelt und das Kind dazu führt, sich ein Ziel zu setzen, bei dem es der Umwelt überlegen erscheint." (26) Die Individualpsychologie sieht das Geltungsstreben demnach nicht als Trieb, sondern als ein Sekundärphänomen. Es kann als Folgeerscheinung des primär gegebenen Schwächegefühls bezeichnet werden.

In einem Alter, in dem sich die Funktion des Denkens (27) erst entwickelt und dem Kind auch sprachlich noch keine differenzierten Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen, beginnt es, seine Schwäche zu kompensieren: "In seinem seelischen Organ entsteht ein Strom von Sehnsucht, zu wachsen, um gleich oder stärker zu sein wie andere, jene zu überragen, die sich um das Kind gesammelt haben und mit ihm so umgehen, als ob es hier eine Unterordnung gäbe, die sich aber doch vor der Schwäche des Kindes beugt, so dass dieses zwei Organisationsmöglichkeiten hat: einerseits sich mit jenen Mitteln durchzusetzen, die es bei den Erwachsenen als Mittel ihrer Macht empfindet, anderseits seine Schwäche darzustellen, die von den anderen als unerbittliche Forderung empfunden wird." (28)

Entsprechend seinem Entwicklungsstand strebt das Kind einem unreflektierten, der kindlichen Phantasie entspringenden Ziel der Überlegenheit nach. Dieses Ziel, auch "Persönlichkeitsideal" oder "leitende Fiktion" genannt, ist, seiner Genese auf einer sehr frühen Entwicklungsstufe entsprechend, für seinen "Schöpfer" nicht sprachlich fassbar, sondern schwebt ihm dunkel vor. Es liegt im Bereich des Unbewussten oder ist, wie Adler sagt, "ungewusst". Allein in der individualpsychologischen Charakteranalyse kann dieser unbewusste Lebensplan für das Individuum deutlich Gestalt annehmen.

Unter Umständen kann das Geltungsstreben in ein Machtstreben auf der "Unnützlichkeitsseite des Lebens" ausarten. Dieses Streben nach Macht ist die krankhafte Form des Geltungsstrebens. "Ist nun das Minderwertigkeitsgefühl besonders drückend, dann besteht die Gefahr, dass das Kind in seiner Angst, für sein zukünftiges Leben zu kurz zu kommen, sich mit dem blossen Ausgleich nicht zufrieden gibt und zu weit greift (Überkompensation). Das Streben nach

Macht und Überlegenheit wird überspitzt und ins Krankhafte gesteigert. (...) Hierher gehören vor allem Eitelkeit, Hochmut und ein Streben nach Überwältigung des Andern um jeden Preis, was sich auch so darstellen kann, dass sie selbst gar nicht mehr höher hinaufstreben, sondern sich damit begnügen, dass der andere sinkt. Dann kommt es ihnen nur mehr auf die Distanz an, auf den grösseren Unterschied zwischen ihnen und den andern. Eine solche Stellungnahme zum Leben ist aber nicht nur für die Umgebung störend, sie wird sich auch dem Träger dieser Erscheinung selbst unangenehm fühlbar machen, indem sie ihn mit den Schattenseiten des Lebens so sehr erfüllt, dass ihm daraus keine rechte Lebensfreude erspriesst." (29)

Welchen Weg nach "oben" das einzelne Kind einschlägt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Die Stärke des subjektiv empfundenen Minderwertigkeitsgefühls, die individuelle Selbsteinschätzung und die Einflüsse der Umwelt sind einige der "Verführer" für die Wahl des Lebensziels.

Leider wird aber in Unkenntnis der individualpsychologischen Theorie das Geltungsstreben oft als nur negative Regung betrachtet. Rattner schreibt in diesem Zusammenhang: "Die sinngemässeste Kompensation des Unsicherheitsgefühls liegt im Wachstumsdrang und im Bestreben, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Dem Erziehungs- und Lernprozess liegt so auch Geltungsstreben zugrunde, gegen das kaum jemand Einwände erheben wird." (30)

Dort, wo die Ziele des Geltungsstrebens auf der nützlichen Seite des Lebens liegen, stellt es einen unentbehrlichen Motor für den realen Fortschritt des Kindes und auch des Erwachsenen, sowie der ganzen Menschheit dar (31). Auf diesen Aspekt werden wir bei der Behandlung der Frage nach den Auswirkungen des Beurteilens zurückkommen.

Die Ausformung und Zielsetzung des Geltungsstrebens wird neben den bereits aufgezählten Faktoren durch die Entwicklung eines gesunden Gemeinschaftsgefühls gesteuert. Das Gemeinschaftsgefühl ist die Kraft, welche das Geltungsstreben beim gesunden Kind zum Wunsch nach sinnvollem und nützlichem Mittun in der Gemeinschaft werden lässt.

3.3.4 Das Gemeinschaftsgefühl

Alfred Adler betrachtet die Forderungen des gemeinschaftlichen Lebens als genau so selbstverständlich wie die Forderungen, die sich aus der Natur, z.B. durch Witterungseinflüsse, ergeben. Der Mensch ist nicht stark genug, um allein überleben und leben zu können. "Er (der Mensch E.N.) kann der Natur nur geringen Widerstand bieten, er bedarf einer grösseren Menge von Hilfsmitteln, um sein Dasein zu führen, um sich zu erhalten. Man braucht sich nur

die Lage eines Menschen vorzustellen, der sich allein und ohne Hilfsmittel der Kultur in einem Urwald befände. Er würde ungleich bedrohter erscheinen als jedes andere Lebewesen. Er hat nicht die Schnelligkeit der Beine, verfügt nicht über die Muskelkraft der starken Tiere, er hat nicht die Zähne des Raubtieres, nicht die Feinhörigkeit und die scharfen Augen, um sich in solchem Kampfe zu behaupten. Es bedarf für ihn eines ungeheuren Aufwandes, um seine Daseinsberechtigung erst sicherzustellen und um ihn vor dem Zugrundegehen zu bewahren. Seine Nahrung ist eigenartig und seine Lebensweise bedarf eines ganz intensiven Schutzes." (32) Nach Adlers Meinung konnte nur das "seelische Organ" wirklich rasch Abhilfe schaffen, indem es durch Entwicklung des Denkens und Fühlens ersetzte, was dem Menschen an organischer Wertigkeit fehlte (33). Dieses Denken und Fühlen muss zur Sicherung des Lebens so beschaffen sein, dass es einer Gemeinschaft gerecht werden konnte, d.h. es musste bestimmt sein durch das Gemeinschaftsgefühl. Nach Adler schaffen erst der soziale Zusammenschluss und die Arbeitsteilung günstige Bedingungen für das Überleben und für die Entstehung von Kultur (34).

Eine genaue Erklärung des Begriffes "Gemeinschaftsgefühl" ist nicht einfach. Wexberg sieht das Wesen jeder Gemeinschaft im wechselseitigen Geben und Nehmen begründet. Auch für Adler scheint es schwierig gewesen zu sein, eine genaue Definition abzugeben, denn er zitiert einen englischen Autor, der nach seinem Empfinden klar zum Ausdruck bringt, was Gemeinschaftsgefühl bedeutet: "Mit den Augen eines andern zu sehen, mit den Ohren eines anderen zu hören, mit dem Herzen eines andern zu fühlen". Das scheint mir vorläufig eine zulässige Definition von dem zu sein, was wir Gemeinschaftsgefühl nennen." (35)

Wie alle andern Komponenten des Charakters wird auch das Gemeinschaftsgefühl in den ersten Lebensjahren gebildet und stellt einen unbewussten, relativ konstanten Persönlichkeitsanteil dar. Nach Adler entfaltet sich das Gemeinschaftsgefühl mit Hilfe der mütterlichen Zuneigung und des gegenseitigen Gefühlsaustausches, der im wechselseitigen Prozess von "Geben und Nehmen" zwischen Mutter und Kind abläuft. "Von der Mutter, die als erster Mitmensch an der Pforte der Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls steht, gehen die ersten Impulse für das Kind aus, sich als einen Teil des Ganzen zu finden, den richtigen Kontakt zur Mitwelt zu suchen." (36)

Adler nennt die Mutter-Kind-Beziehung eine Lebensgemeinschaft zum gemeinsamen Nutzen der Beteiligten. Das Kind ist, wie bereits ausgeführt, nur in den ersten Wochen ausschliesslich nehmend. Schon mit dem ersten Lächeln stellt sich mitmenschlicher Kontakt ein, der mit der zunehmenden Entwicklung des Kindes immer deutlicher zum Gefühlsaustauch wird. "(...): irgendeinmal gelangt das Kind im Anschauen und

Erleben der mütterlichen Liebe zu der Vorstellung, dass seine Person der Mutter etwas bedeutet, dass es ihr durch sein blosses Sein etwas gibt, Lebensinhalt und Glück. Diese erste Stärkung seines Selbstbewusstseins macht ihm Mut, durch aktives Verhalten der Liebe der Mutter entgegenzukommen, sie zu steigern, indem es ihr etwas ´zuliebe´ tut. Damit ist aber die Gegenseitigkeit des Verhältnisses im Prinzip begründet, (...)." (37)

Die Individualpsychologie sieht eine weitere Aufgabe der Mutter darin, das Interesse des Kindes auch auf andere Mitmenschen, zuerst auf den Vater und die Geschwister, dann auf Kameraden und Lehrer, auszudehnen. Es besteht aber auch die Gefahr, dass das Kind in einer Abhängigkeitsbeziehung zur Mutter stecken bleibt.

Minderwertigkeitsgefühl, Geltungsstreben und Gemeinschaftsgefühl hängen, wie oben erwähnt wurde, eng zusammen. Wexberg sagt darüber folgendes: "Erst in dem Masse, als das Kind zur Selbständigkeit gelangt, als es also seine objektive Minderwertigkeit überwindet, kann es zum Mitmenschen werden. (...) Zwischen dem Minderwertigkeitsgefühl und dem Gemeinschaftsgefühl besteht gesetzmässig eine Beziehung der umgekehrten Proportionalität ... : je geringer ein Mensch sich einschätzt, um so egozentrischer ist er; in dem Masse aber, als er Selbstvertrauen gewinnt, vermag er sich als Mitmensch zu fühlen und Rücksicht auf andere zu nehmen." (38)

Die Beziehung zwischen dem Kind und seinen Bezugspersonen ist also für die Entstehung eines gesunden Gemeinschaftsgefühls sehr wichtig. Dort, wo ein Kind von Härte und Lieblosigkeit ins Leben begleitet wird, bleiben die Folgen nicht aus: " (...) niemals kann sich Gemeinschaftsgefühl in einem Kind entwickeln, das keine Liebe erlebt hat. (...) Mitmenschlichkeit kann nur aus der warmen Beziehung zu Mutter und Vater erlernt und in ihr zum erstenmal geübt werden." (39)

Halten wir zusammenfassend fest, dass Adler mit dem Begriff des Gemeinschaftsgefühls ein Gefühl für die "Logik des menschlichen Zusammenlebens" (40) bezeichnet, das aus der Bezogenheit des Menschen zur ökologischen Umwelt und zur menschlichen Gesellschaft entsteht und eine seelische Voraussetzung für Überleben und Kulturschaffen der Menschheit darstellt.

3.3.5 Die Lebensaufgaben

Der Grad des Gemeinschaftsgefühls bestimmt die Bewältigung aller Lebensaufgaben. Adler unterscheidet deren drei. Jede dieser Lebensaufgaben verlangt vom Individuum eine Stellungnahme:

1. die Stellungnahme zu den Mitmenschen
2. die Stellungnahme zur Arbeit
3. die Stellungnahme zu Liebe und Ehe. (41)

Die Stellungnahme zu den Mitmenschen ist die umfassendste und schliesst die beiden anderen ein. Sie bedeutet zugleich die Stellungnahme zur gesellschaftlichen Aufgabe des Menschen im besonderen, deren Lösung sowohl ein bestimmtes mitmenschliches Verhalten, z.B. der Familie gegenüber, erfordert, als auch eine Formulierung der allgemeinen sozialen Einstellung. Die Lebensaufgabe der Arbeit ergibt sich aus der bereits wiederholt beschriebenen Anstrengung des Menschen, das Ueberleben zu sichern und für eine gute Lebensqualität zu sorgen und erfordert von der menschlichen Gemeinschaft eine nützliche Arbeitsteilung. Die Art und Weise, wie einer seine Kräfte der Allgemeinheit dienstbar macht, spiegelt seine Einstellung zur Arbeit wieder. Die Stellungnahme des Kindes zur Arbeit ist seine Einstellung zur Kooperation und zum Lernen.

Die Lebensaufgabe der Liebe und Ehe ergibt sich aus der natürlichen Bezogenheit des Menschen zum anderen Geschlecht und stellt eine Aufgabe für zwei Personen verschiedenen Geschlechts dar, die verbunden ist mit dem Ausblick auf Nachkommenschaft, dh. zugleich auf Erhaltung des Menschengeschlechtes. (42)

Die Tragfähigkeit des Gemeinschaftsgefühles äussert sich in der Antwort des Individuums auf dessen unausweichliche Fragen der Menschheit. Bei mangelndem Gemeinschaftsgefühl tritt an die Stelle der sozialen Lösung, für die das Individuum nicht vorbereitet ist, die nervöse Symptomatik, (zB. psychosomatische Erkrankung, Neurose, Süchtigkeit, Kriminalität etc.), die Ausdruck der seelischen Erkrankung ist. (43) Beim Kind manifestieren sich solche psychische Irritationen z.B. durch Schwererziehbarkeit, Bettnässen, Stottern und andere Verhaltensstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, Träumen, Lernhemmungen und anderes mehr.

Mit der Beschreibung der drei Lebensaufgaben und dem Hinweis auf die grosse Variabilität möglicher Stellungnahmen durch das Individuum ist bereits angedeutet, was Adler unter dem Begriff "Charakter" versteht. Mit diesem Begriff befasst sich der nächste Abschnitt.

3.3.6 Die Lehre vom Charakter

Die Individualpsychologie betrachtet den "Charakter" als eine bestimmte Ausdrucksform der Psyche eines Individuums, das sich mit den Aufgaben des Lebens auseinanderzusetzen sucht (44). Im Unterschied zu anderen Persönlichkeitstheo-

rien (45) stehen bei Adler die Einflüsse der sozialen Umwelt im Vordergrund: "Charakter" ist die seelische Stellungnahme, die Art und Weise, wie ein Mensch seiner Umwelt gegenübersteht, eine Leitlinie, auf der sich sein Geltungsdrang in Verbindung mit seinem Gemeinschaftsgefühl durchsetzt." (46)

Wie unter 3.2. ausgeführt wurde, ist alles Verhalten eines Menschen durch das geheime, "ungewusste" Ziel der Ueberlegenheit, durch das Bestreben nach Bewältigung der objektiv vorhandenen und der subjektiv empfundenen Schwäche festgelegt. Dieses Ziel wird zur "Lebensschablone" und lenkt alle Ausdrucksbewegungen. "Der Charakter ist jedoch nichts anderes als der individuelle Ausdruck der personalen Finalität, der 'Einheit' Persönlichkeit." (47)

"Die Charakterzüge sind demnach nur äussere Erscheinungsformen der Bewegungslinie eines Menschen." (48) Sie stellen die Mittel eines Menschen dar, seine Persönlichkeit zur Geltung zu bringen. Diese Mittel, Adler nennt sie auch Kunstgriffe oder Arrangement, fügen sich bereits in den ersten Lebensjahren zu einer Methode des Lebens zusammen (49). Alfred Adler betrachtet die Charakterzüge als seelische Antwort des Menschen auf seine Umgebung. Die Struktur des Charakters wird durch Einflüsse und Erfahrungen in der Kindheit geprägt und wirkt sich in allen Lebensbereichen aus."'Charakter' (im individualpsychologischen Sinn, E.N.) ist also ein sozialer Begriff." (50)

3.4 Zur individualpsychologischen Erziehungslehre

Die in den vorangegangen Kapiteln beschriebene individualpsychologische Sicht des Menschen, seiner Stellung in Natur und Kultur und seiner Voraussetzungen zum Leben, ermöglicht, die Aufgabe der individualpsychologischen Erziehung klar zu umreissen.

3.4.1 Die Erziehbarkeit des Kindes

Das Kind, das so sehr der Hilfe seiner Umgebung bedarf, erlebt vom ersten Tag an seine Abhängigkeit und Schwäche. Stets begegnet es Menschen, die ihre Wünsche und Bedürfnisse viel leichter befriedigen können: Das grössere Geschwister, das fähig ist, eine Türe zu öffnen, das Nachbarskind, das die Kraft hat, einen Gegenstand zu heben, der ältere Mitschüler, der bereits mit Tinte und verbundener Schrift schreibt und die Erwachsenen, die legitimiert sind, Befehle zu erteilen und Gehorsam zu fordern. In diesem Gefühl der

Schwäche und dem Wunsch nach Ueberwindung derselben liegt das Streben nach Vollkommenheit, oder beim seelisch erkrankten Kind nach Selbsterhöhung, begründet. Daraus ergibt sich die Erziehbarkeit des Kindes. (51) "...; gerade seine Schwäche macht das Kind anlehnungsbedürftig und willig, dem erzieherischen Bestreben Folge zu leisten, sofern es nicht durch pädagogisches Ungeschick dazu gedrängt wird, durch Trotz und Schwererziehbarkeit seine Lebensangst zu kompensieren." (52) Worin aber sieht die Individualpsychologie das pädagogische Geschick?

3.4.2 Die Befähigung zum Erziehen

Schon früh weist Adler in seinen Schriften darauf hin, dass die Aufgabe, Kinder zu erziehen, leicht unterschätzt wird und dass der Beruf des Erziehers erlernt werden muss. Bei den wenigsten Menschen kann die Fähigkeit vorausgesetzt werden, das Kind zu verstehen, sich einzufühlen und es zur Gemeinschaft zu erziehen. Oft besteht hingegen die Gefahr, dass Eltern oder Erzieher das Kind nach eigenen, wenig reflektierten Idealen und Lebensvorstellungen erziehen. "Ein nahezu unüberwindlicher Drang leitet den Erzieher Schritt für Schritt, das Kind auf die eigene Bahn herüber zu ziehen, es dem Erzieher gleichzumachen, unterzuordnen, und das nicht nur im Handeln, sondern auch in der Anschauungsweise und im Temperament. Nach einem Muster oder zu einem Muster das Kind zu erziehen, (...) ist auch heute noch oft der oberste Leitstern der Eltern." (53)

In der individualpsychologischen Erziehung darf nicht die Berufung auf Tradition oder Gefühle ausschlaggebend sein. Das Erziehungsideal muss sich denknotwendig aus psychologischem Wissen und aus der Erkenntnis der Forschung ergeben. Adler stellte drei Forderungen auf, die kurz zusammengefasst heissen:

1. Das Erziehungsideal muss ein allgemeines sein, das nicht mehr auf das Aufsuchen verborgener Fähigkeiten zielt, sondern die Entwicklung und den Aufstieg aller, besonders aber scheinbar Unbegabten fördert. An erster Stelle muss die Erweckung von Fähigkeiten bei allen Kindern stehen.

2. Der Forschungsweg für die Erzieher geht über Wissen und Erkenntnis, nicht über die Wahrung der Tradition.

3. Das Erziehungsideal muss im Dienste der Allgemeinheit stehen. Jede

> Leistung, die nicht im Sinne der Allgemeinheit ist, verkürzt den Vollbringer in dem Gefühl seiner Wertigkeit und bringt ihn in Widerspruch zu den sozialen Aufgaben und Zusammenhängen des Lebens. Er wird wie in Feindesland leben, weil er sich nicht als Teil eines Ganzen fühlen kann.

Die wichtigsten Bausteine zur Erreichung dieses hohen Erziehungszieles sind die Erziehung zum Mut und zur Gemeinschaft.

3.4.3 Die Erziehung zum Mut und zur Selbständigkeit

Laut R. Künkel, einer Schülerin Adlers, heisst erziehen: "Im Kinde die Bereitschaft herzustellen, auf die Fragen des Lebens zu antworten. Mit anderen Worten: dem Kinde den Mut zu erhalten, damit ihm aus der dauernden Berührung mit dem Leben die Fähigkeiten erwachsen können, sich ihm anzupassen, mit ihm fortzuschreiten, und sich so der Kultur einzufügen." (55)

Die individualpsychologische Erziehung sieht ihre Aufgabe vor allem darin, dem Kinde Möglichkeiten aufzuzeigen, aus seiner Unsicherheit herauszukommen, sein Gemeinschaftsgefühl zu fördern und sein Selbstvertrauen zu heben. Dadurch soll eine gesunde psychische Entwicklung, die in Richtung Kompensation des Minderwertigkeitsgefühls auf der Seite des Nützlichen und Sachlichen verläuft, angebahnt und unterstützt werden. "Erziehen heisst also, konkret gesprochen, nichts anderes als Ermutigen." (56) Das geschickte Herbeiführen von kleinen Erfolgen und der stete Hinweis auf die bereits vorhandenen Fähigkeiten stärken im Kind den Mut, sich den Anforderungen des Lebens zu stellen und erfüllen es mit Zuversicht. "Die bewusste Erziehung, die auf das Kind einwirkt, handelt unter dem bewussten oder unbewussten Impuls, dem Kind aus seiner Unsicherheit herauszuhelfen, es für das Leben mit Geschicklichkeit, Wissen, geschultem Verständnis und mit Gefühl für die andern auszustatten. Alle diese Massnahmen, von welcher Seite sie immer kommen, sind zunächst als Versuche zu verstehen, für das heranwachsende Kind neue Wege zu schaffen, auf denen es von seinem Unsicherheits- und Minderwertigkeitsgefühl loskommen kann." (57) Wexberg betont, dass nur ein mutiger Mensch andere Menschen mutig machen kann. Darum liegt in der individualpsychologischen Erziehung das Hauptgewicht nicht auf den Grundsätzen, sondern auf der seelischen Eignung des Erziehers. (58) "Nicht sein (des Erziehers, E.N.) Programm, sondern seine Haltung im Umgang mit Kindern lässt sich am ehesten durch den Ausdruck 'freundschaftliches Wohlwollen' kennzeichnen." (59)

Diese Ausführung zeigt, dass die Individualpsychologie an den Erzieher hohe Anforderungen stellt. (60) Er muss in der Lage sein, dem Kind unerschütterliches Wohlwollen entgegenzubringen. Es darf im Idealfall keine einzige Situation im Leben des Kindes geben, in der es das Gefühl hat, dieses Wohlwollen verloren zu haben. Das Kind ist von der Atmosphäre, welche der Erzieher schafft, abhängig. Wird diese durch Zorn, Groll, Ungeduld, usw. vergiftet, so verliert das Kind den Boden, auf dem alleine es mutig und gemeinschaftlich werden kann. Wenn sich das Kind von den Menschen, auf die es angewiesen ist, verraten oder abgelehnt fühlt, ist es in seiner Not auf Sicherungen bedacht, von denen es die Wiederherstellung seines geschädigten Selbstwertgefühls erhofft. Diese Sicherungen liegen in sehr vielen Fällen auf der "Unnützlichkeitsseite des Lebens", da ein solches Kind geschwächt ist und der Mut nicht ausreicht. (61) Die Individualpsychologie betrachtet es als eine Grundaufgabe der Erziehung, das Umkippen des gesunden Gefühls des "Noch-nicht Könnens" in das bedrückende Gefühl der Minderwertigkeit und der Resignation zu verhindern.

Für die Erziehung zur Selbständigkeit verfolgt die individualpsychologische Erziehung den Grundsatz, das Kind ungehindert Erfahrungen machen zu lassen. Aus individualpsychologischer Sicht erwirbt das Kind auch das Gefühl der Verantwortung nur aus der Erfahrung naturnotwendiger Folgen seines Handelns. Der Erzieher soll sich mit einer fast passiven Rolle des wohlwollenden Zuschauers begnügen. (62) "Die Eltern haben nichts anderes zu tun, als dem Schicksal seinen Lauf zu lassen und es unmerklich so zu dirigieren, dass ernster Schaden für das Kind nicht entsteht." (63) Dieses "Freilassen des Kindes" als Leitmotiv der individualpsychologischen Pädagogik hat nichts zu tun mit dem Prinzip des "Laisser faire". "Die Führung des Kindes -und eine solche bejaht die Individualpsychologie trotz ihrer nachdrücklichen Betonung der absoluten Gewaltlosigkeit in der Erziehung- geht von Anfang an darauf aus, in ihm (dem Kind, E.N.) den Keim zur gemeinschaftsfreundlichen Gesinnung zu legen."(64) Willkür und Schrankenlosigkeit wären Formen des unreifen, gemeinschaftsfeindlichen Handelns. Dabei darf sich der Erzieher nicht darauf beschränken, "positive Einflüsse" auszuüben. Er muss in jedem Fall berücksichtigen, wie das Kind diese je nach seiner Individualität aufnimmt und beantwortet. Wenn das Kind aber fähig ist,Verantwortung für sich und seine Mitmenschen zu übernehmen, ist in ihm das Gefühl für die Gemeinschaft wachgeworden.

3.4.4 Erziehung zur Gemeinschaft

Wie die Ausführungen von E. Wexberg andeuten, gehen die Erziehung zum mutigen und selbständigen Menschen und die Förderung des Gemeinschaftsgefühls Hand in Hand. (65) Der lebensmutige Mensch, der die Probleme des Lebens meistern

kann, ist nicht so leicht in Gefahr, sich durch "Kunstgriffe" auf der unnützlichen Seite des Lebens Geltung und Befriedigung zu verschaffen . Er wird seine Genugtuung darin finden, als "Mitspieler" - wie Adler, Simon und Spiel es nennen- seinen Beitrag zum Wohle der Gemeinschaft zu leisten.

Die Individualpsychologie betrachtet es als Aufgabe der Mutter oder der ersten Beziehungsperson, das kindliche Zärtlichkeitsbedürfnis wachsen zu lassen, den ersten mitmenschlichen Kontakt herzustellen und später das heranreifende Gemeinschaftsgefühl auf den Vater, die Geschwister und weitere Personen auszudehnen. Wo die Mutter in dieser Hinsicht versagt hat, ist es nach Adler Aufgabe und Chance der Schule, dies nachzuholen. (66)

Da sich die Forderung, das Kind zu einem mutigen, gemeinschaftsfähigen Mitspieler zu erziehen, aus der Erkenntnis der entwicklungshindernden Faktoren ergeben hat, ist sie nicht als willkürlich gesetztes Ideal zu betrachten. Adler stellt fest, dass bei jeder Neurose und Psychose die Tatsache des mangelnden Gemeinschaftsgefühls und des fehlenden Muts festzustellen ist. Also ist Erziehung nach individualpsychologischen Massstäben auch als wichtige psychohygienische oder prophylaktische Massnahme zu betrachten.

3.4.5 Die Erziehung und die Entstehung des Charakters

Für den Individualpsychologen haben die Einflüsse der Umwelt (Familie, Schule etc.) bei der Charakterbildung Vorrangstellung. Aber auch die Konstitution, die körperliche Gesundheit des Kindes, spielt eine Rolle. (Die Haltung der Eltern und Erzieher richtet sich erfahrungsgemäss in vielen Belangen danach, ob ein Kind als robust oder als schwächlich betrachtet wird.) Guss beschreibt die Charakterentwicklung als eine Art "...dialektisches Geschehen zwischen Umwelt, Milieu, Ereignissen einerseits und dem nicht reagierenden, sondern frei antwortenden, stellungnehmenden Menschen andererseits." (67)

Dieses freie Stellungnehmen des Individuums ist nicht als "frei" im Sinne von umweltunabhängig aufzufassen, sondern als "frei" im Sinne von keines besonderen Anstosses bedürfend. (68) Die Entwicklungsbedingungen eines Menschen sind daher nur als BEDINGUNGEN und nicht als verursachende BEWIRKUNGEN aufzufassen. Mit dieser "Freiheit der Stellungnahme" meint Adler nicht Willensfreiheit, sondern eher die Tatsache, dass der Mensch als aktives, zielgerichtetes Wesen seiner Umwelt nicht schonungslos ausgeliefert ist, sondern zu ihr Stellung beziehen kann. Daher sieht Adler in der Charakterentwicklung keine mit Unausweichlichkeit eintretende Wirkung von Ursachen, sondern eine naheliegende "Verführung des menschlichen Geistes". (69)

Die Charakterbildung geschieht also in einem Wechselspiel zwischen der Erzieherpersönlichkeit, der physischen Konstitution (Organminderwertigkeit), den Umgebungseinflüssen und der spontanen Aktivität des Individuums. Diese Auffassung über die Entstehung des Charakters, welche den Einflüssen der sozialen Umwelt relativ grosse Bedeutung zuschreibt, hat dazu geführt, dass sich die Individualpsychologie, wie keine andere tiefenpsychologische Theorie, intensiv mit den Fragen der psychologischen Prophylaxe und in diesem Zusammenhang mit der Erziehung und der Persönlichkeit des Erziehers befasst hat. Zu diesem Zwecke wurden in den zwanziger Jahren in Wien unter der Leitung Adlers eine Reihe von Erziehungsberatungsstellen aufgebaut, die von Eltern und Lehrern rege benützt wurden und die nach Berichten der "Internationalen Zeitschrift für Individualpsychologie" (70) grossen Erfolg verzeichneten. Zwischen 1931 und 1934 wurden auch individualpsychologische Versuchsklassen geführt. (71) Aus dieser Zeit intensiver Beschäftigung mit den Fragen der Erziehung und Bildung stammt viel Material: theoretische Aufsätze, kasuistische Darstellungen in Form von Longitudinalstudien oder Berichten einzelner Sitzungen an den Beratungsstellen, Protokolle von Schulstunden und nicht zuletzt die Vorlesungen und Vorträge Adlers über die Praxis und Technik der Individualpsychologie und deren Anwendung. (72)

Diese Vielfalt individualpsychologischer Stellungnahmen zur Genese der Persönlichkeit und zum Problem der Erziehung hat, neben anderen Ueberlegungen, die Wahl der Individualpsychologie als Grundlage für unsere Reflexionen zu den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf das Kind beeinflusst.

3.4.6 Zusammenfassung

Bevor die Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf das Kind von der individualpsychologischen Theorie hergeleitet werden, sollen die wesentlichen Grundlagen der Lehre Adlers nochmals kurz zusammengefasst werden:

In jedem Kind entsteht durch das Erlebnis organischer (Organminderwertigkeit), genetischer (Hilflosigkeit des Neugeborenen) oder situationsbedingter (Misserfolgserlebnisse, Einflüsse der sozialen Umwelt) Schwäche und Unterlegenheit ein Gefühl der Minderwertigkeit, das es durch Kompensation auszugleichen sucht. Dieser Versuch, die objektiv gegebene oder subjektiv empfundene Schwäche zu überwinden, kann mehr oder weniger erfolgreich sein (Fehlkompensation durch Geltungsstreben auf der unnützlichen Seite des Lebens, Überkompensation). Dieser Versuch wird gelenkt durch das Gemeinschaftsgefühl, welches durch sachgemässe Erziehung zur Gemeinschaft entsteht und wächst. Der individuelle Weg, den der Einzelne einschlägt, um zum Ziel der Ueberlegenheit zu kommen, und die Art und Weise,

wie er dem Leben und seinen Aufgaben begegnet, bilden eine Einheit und werden "Lebensstil" oder Charakter genannt. Die Symptome des "nervösen Charakters", dh. psychischer Krankheit, sind Ausdruck des Versuchs, aus dem Zustand der Minderwertigkeit und des sozialen Aus- oder Abgeschlossenseins, durch ein "Arrangement", ein Ausweichen, einen "Kunstgriff" doch noch herauszugelangen und das zu erreichen, was bisher unmöglich schien: zur Geltung zu kommen. Psychische Störungen im Sinne entwicklungsbedingter Neurosen sind immer Störungen der sozialen Beziehungen, des Selbstbewusstseins und des Selbstwertgefühls.

Alle erwähnten individualpsychologischen Begriffe bezeichnen stets neue Eigenschaften des menschlichen Subjekts. Es geht beim Minderwertigkeitsgefühl, beim Geltungsstreben oder beim Gemeinschaftsgefühl, wie bei allen übrigen Begriffen der individualpsychologischen Theorie, nicht um eine unvergängliche Substanz, sondern um psychische Qualitäten, die entstehen und sich verändern können. Es geht nicht um ein "Was", sondern um das "Wie". (73)

Die Erziehung des Kindes zu einem psychisch gesunden, gemeinschaftsfähigen Menschen geschieht durch die Ermutigung und durch die Einführung des Kindes in die Gemeinschaft. (74)

Wenn die Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens aus individualpsychologischer Perspektive behandelt werden sollen, geht es also vor allem darum, zu untersuchen, wie das Beurteilen und Bewerten mit dem erzieherischen Anliegen der Ermutigung und der Einführung in die Gemeinschaft zu vereinbaren ist.

3.5 Individualpsychologische Reflexionen zum Problem des Beurteilens und Bewertens

Vor den eigentlichen individualpsychologischen Ueberlegungen zu den Einflüssen der Beurteilung und Bewertung auf die psychische Verfassung und Entwicklung des Kindes sollen einige Aspekte der Situation des Beurteilens und Bewertens nochmals kurz ins Gedächtnis gerufen werden.

Jedes Beurteilen und Bewerten kann als ein Stück Kommunikation zwischen dem Beurteilenden und dem Beurteilten angesehen werden. Die einzelnen Beteiligten begegnen sich in dieser Situation, sind involviert in ein Wechselspiel zwischenmenschlicher Beziehung. Sie stehen als Individuum mit einer Lebensgeschichte und mit den Möglichkeiten der Zukunft mitten im sozialen Geschehen.

Die Vorgeschichte der Situation wird neben den situativen Umständen durch die Persönlichkeit oder den Charakter des Einzelnen wesentlich mitbestimmt. Der Horizont der Möglichkeiten ist nicht festgelegt durch diese Fakten, sondern er lässt dem Menschen einen Spielraum für die persönliche Entscheidung (75). Diese beiden Momente: das der ZWISCHENMENSCHLICHEN BEZIEHUNG zweier Persönlichkeiten und dasjenige der PERSOENLICHEN ENTSCHEIDUNG bilden bei unseren individualpsychologischen Ueberlegungen einen Schwerpunkt.

Wenn wir den einen Grundpfeiler der Arbeitsweise Adlers, die finale Betrachtungsweise menschlichen Fühlens und Handelns, mit der phänomenologischen Beschreibung der Situation v. Uslars vergleichen (76), können wir feststellen:

Das menschliche Seelenleben mit all seinen Aeusserungen ist nicht als festgelegte Reaktion auf Umweltbedingungen und soziale Einflüsse zu betrachten. Der Mensch als spontan aktives, lebendiges Wesen entscheidet sich in der Situation für eine der sich bietenden Möglichkeiten. Diese Entscheidung ist, individualpsychologisch gesehen, in dem Sinne frei, als das Individuum sie selbst trifft. Aber sie ist weitgehend beeinflusst durch seinen Charakter, das heisst, durch das einheitliche Ziel, dem alle seine seelischen Kräfte entgegenstreben (77).

Gerade aber beim Kleinkind, dessen Charakter und Lebensziel noch im Werden begriffen sind, bekommt diese Freiheit der Entscheidung ein besonderes Gewicht. Adler schreibt: "Ich bin überzeugt von der freien schöpferischen Kraft des Individuums in der ersten Kindheit und seiner gebundenen Kraft später im Leben, sobald das Kind sich ein festes Bewegungsgesetz für sein Leben gegeben hat. Diese Betrachtung lässt dem Kinde für sein Streben nach Vollkommenheit, Vollendung, Ueberlegenheit oder Evolution einen freien Weg." (78)

Was ein Kind aus seinen Lebenssituationen macht, können wir vorher nicht wissen. Es arbeitet "im Reiche der Freiheit mit eigener schöpferischer Kraft" (79). Es strebt im Raume vieler Möglichkeiten nach dem Ziel der Ueberlegenheit. Dabei ergibt sich aus Versuchen und Irrtümern ein Training und ein genereller Weg, die zur Leitlinie seines Lebens werden (80).

Auf diesem Hintergrund soll nun die Problematik des Beurteilens und Bewertens von Verahltensweisen des Kindes durch erwachsene Beziehungspersonen beleuchtet und die Frage, wie die individualpsychologischen Erziehungsgrundsätze der Ermutigung und der Einführung in die Gemeinschaft mit einem beurteilenden und bewertenden Verhalten seiner Beziehungspersonen zu vereinbaren sind, untersucht werden.

3.5.1 Beurteilen, Bewerten und Ermutigung

Greifen wir zurück auf das Beispiel von Rolf: Er lässt beim Tischdecken ein Glas fallen, und die Mutter beantwortet seine Ungeschicklichkeit mit einer Beurteilung. Im ersten Fall fällt das Urteil negativ aus: "Ach, du ungeschickter Tölpel! ... du bist zu nichts zu gebrauchen." Nehmen wir an, Rolf sei noch nicht siebenjährig. Dann ist sein Charakter, sein unbewusstes Lebensziel noch im Werden. Zusammen mit der Mutter steht er in einer gemeinsamen Situation der Begegnung. Die Mutter ist erwachsen, gross, stark, geschickt, überlegen. Rolf ist kleiner, schwächer, ungeschickt, unterlegen. Abgesehen von der individuellen Gefühlslage beider, steht Rolf in einer Situation der Minderwertigkeit, der Schwäche. Er hat nicht dieselben Fähigkeiten wie die Mutter. Das Missgeschick und das zerbrochene Glas bewirken bei ihm ein Gefühl der Minderwertigkeit. Das negative Urteil der Mutter in diesem Augenblick schafft eine Atmosphäre der Kritik und der Ablehnung. Dem Kinde wird das Wohlwollen, das es für eine gesunde Entfaltung brauchen würde (81), entzogen, sein Selbstvertrauen wird geschwächt. Gleichzeitig mit dem Minderwertigkeitsgefühl entsteht im Seelenleben des Kindes der Wunsch nach Ueberwindung seiner Schwäche (82). Welchen Weg wird es angesichts von Kritik und ablehnender Haltung der Mutter wählen? Mit Sicherheit kann diese Frage nicht beantwortet werden, denn bei solchen individualpsychologischen Ueberlegungen kommen wir mit der kausalen Betrachtungsweise nicht weit (83). "..., aber es gibt eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass im allgemeinen gewisse Erlebnisse in annähernd ähnlicher Richtung sich manifestieren, ..." (84). Das Verhalten der Beziehungspersonen stellt in solchen Situationen eine Möglichkeit dar, beim Kind die Wahl des Weges aus der Position der Schwäche heraus zu beeinflussen. Eine entsprechende Gestaltung der Situation durch den Erwachsenen, in unserem Beispiel durch die Mutter, kann eine Entwicklung auf der Seite des Unnützlichen, Ungemeinschaftlichen anbahnen und unterstützen. Erfährt ein Kind oft negative Bewertungen wie die beschriebene, so besteht die Gefahr, dass sein Streben nach Ueberwindung seiner Schwäche in ein übersteigertes oder pervertiertes Ueberlegenheitsstreben mündet. Die Folge davon wäre der von Adler beschriebene "nervöse Charakter" mit seinem neurotischen Sicherungsverhalten (85).

Im zweiten Fall des Beispiels, in dem das Urteil positiv ausfällt, reagiert die Mutter zwar mit der Feststellung des Missgeschicks. Aber sie entzieht dem Kind das Wohlwollen nicht, sondern sie gibt trotz des zerbrochenen Glases ihrer Freude über die Hilfsbereitschaft des Kindes Ausdruck ("Ich freue mich trotzdem, dass du so fleissig mithilfst."); sie tröstet Rolf mit einer Aufmunterung ("Du bist trotzdem schon ein grosser, geschickter Helfer"); oder sie ermutigt ihn, er werde schon noch geschickter werden ("Wenn du aber fleissig übst sorgfältig zu sein, ... wirst du ein tüchtiger Mann werden.").

Diese Stützung des Selbstvertrauens gerade im kritischen Moment des Versagens, das Ermutigen und das Aufzeigen der Möglichkeit, aus der Lage der Unterlegenheit herauszugelangen, sind dazu angetan, das Kind zu beeinflussen, sich für die Kompensation auf der nützlichen Seite des Lebens zu entscheiden. So können nach Adler richtige erzieherische Einflüsse auf die freie Stellungnahme des Kindes einwirken und ihm zu einem Lebensstil verhelfen, der es zu einem kooperationsfähigen Mitglied der Gemeinschaft macht (86).

Individualpsychologisch betrachtet, können also die Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind sehr verschieden sein, und sie können nie eindeutig vorausgesagt werden. Obwohl es im Bereich der Freiheit und des Irrtums tausend Möglichkeiten gibt, lassen sich gewisse Wahrscheinlichkeiten feststellen. Mit der Betonung, dass es nur um Wahrscheinlichkeiten geht, kann man sagen, dass positive Beurteilungen ermutigend wirken können, während eine negative Bewertung das Kind in seinem Minderwertigkeitsgefühl bestärken und eine krankhafte Kompensation begünstigen kann. Dieser Schluss ist aber etwas oberflächlich und könnte eventuell missverstanden werden. Es geht nicht in erster Linie darum, ob die Bewertung ein positives oder negatives Vorzeichen hat, sondern darum, ob sie von Wohlwollen, Ermutigung und Stützung des Selbstvertrauens im Sinne der individualpsychologischen Erziehungsgrundsätze begleitet ist, oder ob sie in der Stimmung der Ablehnung, Geringschätzung und Kritik erfolgt.

3.5.2 Beurteilen, Bewerten und die Gemeinschaftserziehung

Das zweite wichtige Ziel individualpsychologischer Erziehung, die Einführung des Kindes in die Gemeinschaft, ist vom ersten, der Erziehung zu Mut und Selbständigkeit, nicht zu trennen. Wexberg schreibt, dass das Kind in dem Masse gemeinschaftsfähig wird, als es sinnvolle und nützliche Wege findet, seine objektive Minderwertigkeit und sein Gefühl der Unterlegenheit zu überwinden. Das mutige Kind, das sich die Bewältigung seiner Lebensprobleme zutraut, ist nicht so sehr in Gefahr, sich durch "Kunstgriffe" auf der ungemeinschaftlichen und unnützlichen Seite des Lebens Geltung und Befriedigung zu verschaffen (87).

Aus diesem Zusammenhang von Mut und Gemeinschaftsgefühl ergibt sich für die Frage nach den Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf die Entwicklung des Gemeinschaftsgefühls des Kindes dasselbe Resultat, wie wir es im vorhergehenden Kapitel bereits beschrieben haben. Dort, wo die Situation der Bewertung geprägt ist von Lieblosigkeit, Kritik und Zurücksetzung, dort, wo der Erwachsene es versäumt, dem Kind den Ausblick auf eine glückliche Lösung seiner Lebensprobleme zu geben und die Unzulänglichkeit und

Schwäche des Kindes unterstreicht, bleiben die negativen Folgen kaum aus. Das Kind ist in grosser Gefahr, sein geschädigtes Selbstwertgefühl durch ein Streben auf der ungemeinschaftlichen Seite, zum Beispiel durch Herabsetzung anderer Personen, Macht- oder Besitzstreben wiederherzustellen. (88)

Geschieht die Bewertung jedoch mit dem Bewusstsein, dass es in erster Linie darum geht,dem Kind aus seiner Position der Schwäche herauszuhelfen und es in seinem Selbstwertgefühl zu stärken, so kann sie im Dienst individualpsychologischer Erziehungsbemühungen einen gesunden Weg der Kompensation anbahnen.

Auch in diesem Kapitel soll den allgemeinen Ueberlegungen eine Anwendung der Theorie Adlers in vier kasuistischen Fallstudien beigefügt werden. Die vier im zweiten Teil beschriebenen Beispiele bilden dabei wiederum den Ausgangspunkt. Im Laufe dieser Arbeit zeichnet sich immer deutlicher eine einheitliche Tendenz in den Stellungnahmen Adlers und seiner Schüler zum Problem der Beurteilung und Bewertung in der Schule ab. Da die Falldarstellungen ebenfalls der Schulsituation entstammen, soll zur weiteren theoretischen Fundierung und zur allgemeinen Ergänzung in einem Exkurs die Stellungnahme der Individualpsychologie zur Beurteilung in der Schule in Form von Noten (89) kurz wiedergegeben werden.

3.5.3 Exkurs: Individualpsychologische Stellungnahme zu den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens in Form von Schulnoten

Auf den ersten Blick könnte angenommen werden, dass die Individualpsychologie die Bewertung in Form einer guten Note als ein willkommenes Hilfsmittel zur Ermutigung und Stärkung des Selbstwertgefühls des Schülers ansieht. Simon und Seelmann zum Beispiel berichten von einem schwer zugänglichen Schüler, der sich der Klassenordnung nicht fügen kann, der den Unterricht stört, arbeitsfaul und unordentlich ist. Das Misstrauen, die Verstocktheit und Faulheit konnten durch das Geschick eines individualpsychologisch geschulten Lehrers, der u.a. auch die ermutigende Note als Unterstützung seiner psychagogischen Bemühungen einsetzte, weitgehend behoben werden (90). Spiel und Scharmer beschreiben ein anderes Experiment, in dem der Lehrer die Klassengemeinschaft bei der Festsetzung der Zeugnisnoten mithelfen lässt. Ein Junge, K., der im Rechnen sehr schwach war, hat durch Ermutigung und durch viel fleissiges Ueben im individualpsychologisch geführten Nachhilfeunterricht Fortschritte gemacht. Einige seiner Klassenkameraden setzten sich beim Lehrer für ihren Kollegen ein: "Dem K. muss man unbedingt eine bessere Note geben, denn er kann jetzt viel mehr als früher. Er würde sonst ganz den Mut verlieren und sehr traurig sein." (91)

Diese und weitere individualpsychologische Massnahmen brachten den Erfolg, dass die Leistungen, selbst der schwächsten Schüler dieser Versuchsklasse, so gut wurden, dass im Laufe eines dreijährigen Klassenzuges keiner repetieren musste.

Bei näherer Betrachtung dieses Beispiels zeigt sich aber, dass die gute Bewertung an sich niemals einen solchen Erfolg erzielen könnte. Die individualpsychologisch geführte Versuchsschule, aus der dieses Beispiel stammt, verfügte über tiefenpsychologisch geschulte Lehrer, die dem Schüler mit einer Vielfalt psychagogischer Hilfen beistehen konnten. In besonders schwierigen Fällen war sie auch in der Lage, eine therapeutische Behandlung anzubieten, die durch eine individualpsychologische Erziehungsberatungsstelle durchgeführt wurde (92).

Bellot weist auf einen Nachteil der Beurteilung durch Noten hin, da diese nicht nur ein Mittel zur Ermutigung sei, sondern auch die Aufgabe hätte, Leistungen objektiv zu messen: Besonders der schwächere Schüler könnte seine Arbeiten ohne die Angst vor schlechten Bewertungen mit mehr Ruhe und Sicherheit anfertigen, und Spitzenleistungen des durch Noten angefeuerten ehrgeizigen Schülers seien vom individualpsychologischen Standpunkt aus gar nicht erwünscht (93).

Im Zusammenhang mit der schlechten Bewertung macht Seidler darauf aufmerksam, dass viele Kinder die schlechte Zensur nicht als Ansporn, sondern als Strafe erleben (94). Und Spiel schreibt zu dieser Frage, dass eine schlechte Note in einem Ausnahmefall wohl nützlich sein könne, dass sie aber, bei falscher Indikation, einem Schüler grossen Schaden zufügen könne: "Das mit dem Ansporn durch die schlechten Noten KANN hie und da unter gewissen Voraussetzungen zutreffen. Aber wehe dem, der daraus eine allgemeine seelische Gesundheitsregel machen wollte!" (95) Um eine schlechte Bewertung in sinnvoller Weise am rechten Ort und im richtigen Augenblick als Mittel des Ansporns zu benützen, bräuchte ein Lehrer, wie im oben erwähnten Beispiel der individualpsychologischen Versuchsklasse, eine ausreichende tiefenpsychologische Schulung, welche ihm die Beurteilung des psychischen Zustandes seines Schülers, der Persönlichkeit und Einstellungen der Eltern und der aktuellen Lebenssituation beider ermöglicht (96). Fehlt diese Voraussetzung, so wird die Notengebung in der Sicht der Individualpsychologie oft Quelle der Unruhe und der Angst. Bellot schreibt: "Am deutlichsten kommt die Unruhe, welche durch Wertungen in das Leben der Jugendlichen getragen wird, zum Ausdruck im letzten Schulvierteljahr vor der Versetzung. Die Klassenarbeiten, deren Bedeutung für die Versetzung häufig von den Schülern und Schülerinnen noch überschätzt wird, werden nicht als Uebungsarbeiten, die sie sein sollten,

sondern als Prüfungsarbeiten angesehen. Der Schüler gerät in Angst um ihren Ausfall." (97)

Der Zusammenhang zwischen Angst und Schülerleistung wurde schon im Kapitel über die psychologischen Auswirkungen der Beurteilung auf das Kind aus entwicklungspsychologischer und lerntheoretischer Sicht dargestellt. Gärtner-Harnach (98) beschreibt die Angst einerseits als Folge von Misserfolgserlebnissen und andererseits als Ursache für neues Leistungsversagen. Die individualpsychologische, finale Betrachtungsweise der Angst fügt noch einen interessanten Aspekt hinzu:

Adler betrachtet die Angst als ein "Arrangement", das getroffen wird, um einer Lebensaufgabe, der man sich nicht gewachsen fühlt, auszuweichen. Die Angst, welche dem Erlebnis des eigenen Versagens oder des Misserfolgs von Mitschülern entspringen kann und durch Bewertungen negativen Inhalts in einfühlbarer Weise verstärkt wird, kann in der finalen Betrachtungsweise der Individualpsychologie zu einem Hilfsmittel werden, um auf einen "Nebenkriegsschauplatz" auszuweichen und so die Aufgaben, welche die Schule stellt, zu umgehen. Bellot beschreibt diesen Vorgang so: "Diese Angst verschlechtert aber naturgemäss die Leistung, ungewusst wird die Angst verstärkt, denn sie gibt eine gute Entschuldigung ab für die misslungene Arbeit - ´in einem Angstzustand kann man Gutes nicht leisten´. Die Arbeit wird schlechter, als sie zu sein brauchte. Diese Angst ist auch die Ursache der verschiedensten Durchstechereien und Täuschungen, wie sie im Schulleben so häufig vorkommen." (99)

Neben der Angst, welche schulischer Leistung nicht förderlich ist (100), stellt die Individualpsychologie auch eine allgemeine Verunsicherung des Kindes als Folge der unpersönlichen Bewertung durch Noten fest. So jedenfalls führt es Bellot anhand eines Beispiels aus: "Ein Schüler fühlt sich unsicher in den Sprachen. Er weiss: mangelhafte Zensuren in zwei Sprachfächern veranlassen, dass er in der Klasse zu Ostern zurückbleiben muss, wenn es ihm nicht gelingt, in einem anderen Fach durch gute Leistung auszugleichen. Er hat ein solches Fach, in dem das möglich wäre - Mathematik - aber ´man könnte Pech haben´; er wird unsicher auch dort, wo er sich die Leistung sicher zutrauen kann." (101) Mit anderen Worten: Das Bewusstsein, sich dort, wo man tüchtig ist, keinerlei Versagen leisten zu können, um befördert zu werden, überträgt Unruhe und Unsicherheit auch auf die Schulfächer, die sonst problemlos wären.

Die Individualpsychologie beschreibt neben der unmittelbaren Wirkung der Bewertung auf den Schüler auch eine indirekte über die Reaktion des Elternhauses. Sie sieht in der

Notengebung eine Erschwerung der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus. Die Individualpsychologen führen diese Schwierigkeiten unter anderem auf eine Ueberschätzung der Leistungsfähigkeit der Noten als ein objektives Mass für den Schulerfolg zurück (102). So sehen sie eine Gefahr darin, dass aus Unkenntnis der Problematik solcher Beurteilung seitens der Eltern einem Kind durch Tadel oder Strafe Unrecht widerfährt, oder dass die Eltern an der Fähigkeit oder am Gerechtigkeitssinn des Lehrers zweifeln, was sich wiederum negativ auf den Schüler auswirkt. Adler schreibt zu diesem Problem: "Wir möchten nicht die starken Fäden übersehen, die sich von der Schule zum Elternhaus spinnen. Wir möchten darauf hinweisen zu bedenken, wie eine schlechte Note zu Hause wirken kann. Wenn wir schlechte Noten geben, so ist die Sache damit nicht abgetan. Sie wirkt weiter. Das Kind wird vielleicht zu Hause gestraft oder es wird getröstet, beschenkt, man gibt die Schuld dem Lehrer, Folgen, die individualpsychologisch nicht zu billigen sind. Deshalb sind wir für die Abschaffung der Noten, weil man nicht weiss, was man damit anrichtet. Wenn der Lehrer die Verhältnisse zu Hause berücksichtigt und daraus sein Kalkül zieht, dann ist es leichter, dann ist das Notensystem gesprengt. (103)

Spiel fügt hinzu, dass Beurteilungen durch Noten nichts über die Ursachen der Lernschwierigkeiten eines Kindes aussagen. Er meint, dass man die Eltern auch informieren müsste, wie dem Kinde zu helfen wäre. Er ruft die Eltern geradezu auf, sich gegen das blosse Erteilen von Noten zu wehren: "Solange der Erzieher die Leistungen der Kinder wertet - mag das in welcher Form immer geschehen -, ist er in der Rolle des Richters. Er fällt wie ein Jurist Urteile. Wir wollen also das Klassifizieren als einen richterlichen Akt bezeichnen. (...) Das ist es, was so schmerzlich als Mangel empfunden wird! '(...) Aufschreien müssten die Eltern: 'Was haben wir denn von diesen Zeugnissen, die uns das Wichtigste nicht sagen! Wir wollen endlich wissen: wieso kommt es zu diesen Leistungen? Was sollen wir tun, damit sich das Kind ändert? Ihr Lehrer, die ihr die Fachleute der Erziehung seid, sagt uns doch endlich dieses Wichtigste!'" (104).

Die vorangehenden Ausführungen bezogen sich vor allem auf das individualpsychologische Erziehungsprinzip der Ermutigung und Förderung des Einzelnen, besonders auch des ungeübten und mutlosen Kindes im Zusammenhang mit der Beurteilung in der Schule durch Noten. Die Erziehung des Kindes zu sozialer Verbundenheit mit seinen Mitmenschen ist ein weiteres wichtiges Anliegen individualpsychologischer Erziehung. Im Hinblick darauf stellt die Individualpsychologie einen Widerspruch zwischen der Erziehung zur Gemeinschaft und der Notengebung fest. Spiel schreibt: "...dass das Notengeben im Widerspruch zur Gemeinschaftserziehung steht, weil dadurch falsche Geltungsbestrebungen, egoistische und antisoziale Triebe gefördert werden, andererseits

die schlechte Note das Entmutigungsmittel kat exochen ist." (105)

Seidler beschreibt dieses antisoziale Geltungsstreben in der Form des Rivalisierens. Sie betrachtet das ehrgeizige Konkurrieren der Mitschüler untereinander als grosse Gefahr, die der Gemeinschaftserziehung unter anderem durch die Klassifikation durch Noten droht. Sie schreibt: "Diese Gefahr liegt darum so nahe, weil es für den Lehrer sehr verlockend ist, den Ehrgeiz der Kinder auszunützen. Auf keine andere Weise lässt sich so leicht zu äussersten Leistungen, den sogenannten Spitzenleistungen, führen. Das ungezügelte Geltungsstreben so vieler verwöhnter oder benachteiligter Kinder kommt dem Ehrgeiz natürlich entgegen." (106)

Die Autorin berichtet in diesem Zusammenhang von einer Schülerin, deren Leistungen wechselten, je nachdem ob ihre Stellung in der Klassengemeinschaft ihren Ehrgeiz befriedigte oder nicht. Einmal war sie durch eine schlechte Französischnote sehr gekränkt. Sie sagte sich daraufhin nicht, dass eine eingehendere Beschäftigung mit der französischen Sprache nötig wäre, sondern sie erklärte, aus dem Französischunterricht austreten zu wollen. Dem Hinweis, auf diese Weise werde sie noch weniger Französisch lernen, zeigte sie sich nicht zugänglich. "Die bessere Note schien ihr viel wichtiger als die Kenntnis der französischen Sprache." (107) Seidler kommt zum Schluss, dass das durch ehrgeiziges Rivalisieren erworbene Wissen nicht so beständig sei, wie das, welches durch sachliches Interesse gewonnen werde. Den Ausweg sieht sie darin, dem Schüler zum Erlebnis wahrer Gemeinschaft zu verhelfen, anstelle der Scheingemeinschaft der Rivalen, und sein Interesse an der Sache zu wecken und zu fördern.

Wie diese Zusammenstellung zeigt, lässt das Studium individualpsychologischer Literatur den Schluss zu, dass die Individualpsychologie die Beurteilung durch Noten, als Mittel, die psychagogische Aufgabe der Gemeinschaftserziehung und Ermutigung zu erfüllen, für problematisch hält. Die Beurteilung und Bewertung durch Noten bringt eine entmutigende und gemeinschaftsfeindliche Wirkung mit sich und bedeutet für den Bildungsprozess viel Komplikation und wenig Hilfe. Deshalb plädiert Adler für die Abschaffung dieser Art von Beurteilung (108). Aber die Individualpsychologie bleibt nicht bei ihrer Kritik stehen. Sie hat nach neuen Wegen der Beurteilung, Bewertung und Unterstützung des Kindes gesucht, unter anderem auch für die Situation der Schule. Es wäre einseitig, wenn neben der individualpsychologischen Kritik nicht auch einige Reformvorschläge zur Darstellung kämen.

3.5.4 Exkurs: Individualpsychologische Vorschläge für die Beurteilung und Bewertung in der Schule

Birnbaum und Schercke schlagen eine Schülerbeschreibung in Worten vor. Ein Schülerbeschreibungs- und Klassifikationsbogen sollte dem Lehrer helfen, seine Schüler zu erfassen und war für ihn gedacht. Erst beim Wechsel der Schule oder beim Eintritt in den Beruf sollte die Beurteilung dem Schüler ausgehändigt werden. Dieser Bogen würde an Stelle von Noten die Beschreibung des körperlichen und seelischen Zustandes des Schülers, seiner Familiensituation, seines Verhaltens in der Schule gegenüber dem Lehrer und den Mitschülern sowie seines Wissensstandes und seiner Fertigkeiten enthalten (109).

Spiel ist mit diesem Vorschlag nicht uneingeschränkt einverstanden. Er begrüsst es zwar sehr, wenn der Lehrer durch spezielle Ausbildung befähigt wird, die Persönlichkeit seiner Schüler zu erfassen. Im verbalen Bericht über den Schüler, der in schriftlicher Form eventuell auch den Eltern ausgehändigt wird, sieht er eine Gefahr. Er ist der Meinung, dass verbale Schülerbeschreibungen genau so unzulänglich sein können wie das Ziffernzeugnis. Er zeigt mit Hilfe zweier Schulberichte, die ein und denselben Schüler betreffen, wo seiner Meinung nach das Problem liegt. Die Berichte lauten:

"´Hans ist sehr unaufmerksam und tändelt immer wieder trotz aller Ermahnungen. Infolge seiner Faulheit geht es auch nirgends recht weiter. Im Rechnen versagt er fast ganz. Er schmiert und schleudert. Schauen Sie sich nur seine Hefte an. Er könnte das sicher besser und gehört für seine Faulheit streng bestraft. Er muss jeden Tag eine Viertelstunde laut lesen, denn das Lesen geht noch recht miserabel usw.´" (110)

"´Walter ist nun nicht mehr so still und teilnahmslos wie früher, aber noch ziemlich scheu. Sein Arbeitsbeginn ist zögernd und seine Aufmerksamkeit leicht ablenkbar. Im Rechnen sind Fortschritte zu bemerken, das Einmaleins beherrscht er nun schon recht gut. Wenn Sie sich hie und da geduldbewaffnet, so mehr spielend, mit ihm rechnerisch beschäftigen, wäre das sicher sehr nützlich für ihn. Das Schreiben macht ihm wenig Schwierigkeit. Er verdiente manchmal Ihrerseits eine Anerkennung. Ebenso geht es im Zeichnen ganz gut. Sein Lesen würde sich noch mehr bessern, wenn er es zu Hause mehr übte. Sie sind sicher so geschickt, dass Sie einen Trick finden, so dass er liest, ohne eigentlich zu bemerken, dass er sich dabei im Lesen übt. Wichtig wäre, ihn zu kleinen Dienstleistungen im Hause heranzuziehen, etwa zur Buchführung im Haushalt. Betrachten Sie das aber nicht als eine Spielerei. Das würde das Kind bemerken. Nehmen Sie diese Sache und auch das Kind vielmehr ernst. Solches Heranziehen stärkt sein Selbstwertgefühl, und das ist es, was das Kind so nötig hat. Vielleicht ist es Ihnen doch einmal möglich, mich zu besuchen!´" (111)

Anhand dieses Beispiels demonstriert der Autor, dass ungeschickte Formulierungen (erster Text) auch viel Unheil anrichten können. Er ist der Ansicht, dass letzten Endes die Ausbildung und die Einstellung des Lehrers zählt und dass das Problem der Leistungsbeurteilung nicht auf der formalen Ebene zu lösen ist. Er meint, dass sich nicht in erster Linie die Notengebung entscheidend auswirkt, sondern die pädagogische Befähigung des Lehrers und damit die Erziehung der Erzieher (112).

Neben den eher spärlichen Vorschlägen zur Lösung der Aufgaben der Schülererfassung existiert eine Vielfalt von Ratschlägen und Erfahrungsberichten zur Lösung des Problems der Förderung des Bildungsprozesses. Dabei wird immer wieder hervorgehoben, dass die Individualpsychologie schulische Leistung und Leistungssteigerung als berechtigtes und sinnvolles Ziel der Schule betrachtet. Spiel schreibt: "Das Kind soll doch zu immer besseren Leistungen kommen! Wir brauchen auf der Welt tüchtige, gescheite Menschen." (113)

Auch Adler sieht die Erziehung zu selbständigem Arbeiten und Leisten als wichtige Aufgabe der Schule: "Die Aufgabe der Schule ist: Wie entwickeln wir Menschen, die im Leben selbständig weiterarbeiten, die alle Erfordernisse notwendiger Art nicht als fremde Angelegenheiten, sondern auch als ihre eigene Sache betrachten, um daran mitzuwirken." (114)

Die Individualpsychologie möchte das Ziel nicht durch den Ansporn in Form guter und schlechter Beurteilungen erreichen, sondern durch einen individualpsychologischen Grundsätzen entsprechenden Umgang des Lehrers mit dem Schüler. Als wichtigste Voraussetzung für erfolgreiches Lernen betrachtet sie eine gut ausgebildete, auch individualpsychologisch geschulte Lehrerpersönlichkeit. Nach Spiel ergibt sich doch die Notwendigkeit "intensiver Beschäftigung mit der Theorie und Praxis psychischer Hygiene, ...". Und er fordert für die Lehrerschaft Hochschulbildung (115). Und er meint, dass nur der mit den Erkenntnissen moderner Psychologie ausgerüstete Lehrer, der nicht mehr Symptome feststellt, sondern die Lern- und Verhaltensschwierigkeiten seiner Schüler samt ihren Ursachen und ihrem unbewussten Sinn erkennt, imstande sei, wirklich zu "bilden" (116). "... der Lehrer lernt nicht bloss die Kunst zu forschen, zu deuten, die oft widersprechendsten Züge in eine sinnvolle Einheit zu bringen, er lernt vor allem die lebensgefährlichen Irrtümer der Kinder aufzudecken, ihre Sicherungen abzubauen, Mut zu machen und das Training einzuleiten." (117)

Wie dieses "Bilden", das auch mit einem "Heilen" der seelischen Erkrankung des Schülers einhergehen soll, konkret aussehen könnte, berichten Simon und Seelemann anhand eines Beispiels: Es geht darin um einen Schüler, der leistungsschwach und verstockt ist; ein "hoffnungsloser

Fall", Christian in den Fallbeispielen gleichend, der scheinbar nichts anderes als Clownerien im Kopf hat.

"Da brachte ein kleines Ereignis die Möglichkeit, einen Angriffspunkt an ihm zu gewinnen. Der Lehrer fährt täglich mit dem Rad zur Schule. Eines Tages meldet sich ein Bub, der das Rad putzen möchte. Der Lehrer zweifelte, ob er´s denn auch richtig könne. Da schreit Bruno dazwischen: "Ich kann´s, ich putz es daheim immer." So bekommen es denn die beiden zum Putzen. Sie machen ihre Sache sauber. Daraus wird eine leise Verbindung zwischen dem Lehrer und Bruno. Der wird Radmeister, hat es in die Radkammer zu sperren, zu holen, zu ölen, zu putzen, aufzupumpen. Er macht es zuverlässig. Der Lehrer lobt ihn, und er wird aufgeschlossener. Wie der Lehrer eines Tages öffentlich sagt: "Nun haben wir immer gemeint, der Bruno taugt gar nichts, und jetzt ist er ein so tüchtiger Radmeister geworden", da steigt auch sein Ansehen in der Klasse. Er weiss dies weiter zu steigern dadurch, dass er der halben Klasse nach der Schule von 11 bis 12 Uhr auf dem Rad des Lehrers, ohne dessen Wissen, das Radeln lernt.

Zur Belohnung für seine saubere Arbeit lädt ihn der Lehrer einmal zu sich ein. Beim Abschied hatte er sein grösstes Misstrauen und seine Unzugänglichkeit abgelegt. In der Schule führte er aber seine Hanswurstrolle weiter; nicht mehr so ausschliesslich wie früher und ganz, ganz allmählich in erträglicheren Formen.

Der erste greifbare Erfolg zeigt sich im Ansatz. Eines Tages hat er vier Seiten aufgesetzt: "Wie ich einmal mit meiner Mutter auf dem Herzogstand war." Es war ein armseliges Gebilde. Es handelte viel von Bier und Wirtshaus, vom Geld und vom Essen. Er bekam eine aufmunternde Bemerkung darunter und ein öffentliches, ausführliches Lob. Das war der Anfang der Entwicklung. ..." (118)

An anderer Stelle stellt Spiel die Unzulänglichkeit vieler Lehrer dem individualpsychologischen Ideal gegenüber: "Wir aber machen oft grobe Fehler beim Erziehen. Wir halten zum Beispiel das Faulsein für die seelische Krankheit des Kindes und doktern nun mit Drohungen, Zureden, Strafen an der ´Faulheit´ herum ... (...) Ganz anders wäre die Sache, wenn wir etwas um die tatsächliche seelische ´Krankheit´ des Kindes wüssten! Da könnten wir in Wahrheit HEILEND eingreifen. Es geht also um nichts weniger als darum, unsere Kinder WIRKLICH ZU VERSTEHEN! Wenn wir verstehen, warum ein Kind gerade so und nicht anders denkt und handelt, warum es gerade solch eine Leistung in der Schule zusammenbringt und nicht eine bessere: dann erst können wir darangehen, das Kind tatsächlich zu ändern! In seinem Denken und Handeln, in seinen Leistungen zu beeinflussen! Dann erst werden wir nicht kurpfuschen, sonder heilen und bilden!" (119)

Einige der individualpsychologischen Lehrer, welche ausserhalb der individualpsychologischen Versuchsklassen unterrichteten und zur Erteilung von Noten verpflichtet waren, berichten von ihren Versuchen, dem Nachteil, welchen ihrer Ansicht nach diese Form der Bewertung mit sich bringt, zu begegnen. Scharner und Spiel z.B. versuchten anlässlich der Uebernahme einer neuen Klasse, allen Schülern, auch denen, die vorher Misserfolge gehabt hatten, eine Chance zu geben: "Schon in den ersten Tagen hatte der Lehrer den Schülern gelegentlich ungefähr folgendes gesagt: "Was für Noten ihr in der Volksschule gehabt habt, das hab ich mir nicht einmal angeschaut. Bei einer schlechten Note kann man auch Pech gehabt haben. Ihr beginnt ja jetzt in der Bürgerschule ganz neu!" Die ersten vierzehn Tage genügten, ein klares Bild über die augenblickliche Leistungsfähigkeit jedes einzelnen Schülers zu gewinnen." (120)

Bei diesem Neubeginn unterstützte der Lehrer jeden Schüler seiner individuellen Situation entsprechend durch Stärkung seines Selbstvertrauens und Mutes und durch Unterlassen jedweder Kritik oder Nörgelei. Auch das Arrangieren von Erfolgserlebnissen musste in den Fällen, wo der Erfolg nicht ohnehin schon eintrat, als Hilfe dienen. Der Lehrer versuchte die Schulstunden so zu gestalten, dass für den Schüler der Lernprozess zu einer Kette von Erfolgserlebnissen wurde. Spiel u.a. berichten, dass damit immer noch nicht allen Schülern geholfen war. Für diese besonders schwachen Schüler wurden weitere Massnahmen getroffen: "Die II. B-Klasse ging nun in mehreren Debatten daran, ein eigenes ´Helfersystem´ einzurichten, um Kameraden, die in einem der beiden Hauptfächer, deutsche Sprache und Rechnen, nicht auf der Höhe waren, Hilfe zu leisten. So erwuchsen die Institutionen der Deutsch- und Rechenhilfe. Es gab für jeden ´Befürsorgten´ einen ´Helfer´. Freiwillig haben sich die Helfer in den Dienst gestellt, verzichteten auf einzelne Pausen, opferten selbst Stunden des Nachmittags, um zu helfen. Dass hie und da einmal bei einigen der Geist willig, das Fleisch aber schwach war, soll nicht verschwiegen werden. Die Not des Mitmenschen sehen zu lernen und dann nicht kühl abseits zu stehen, sondern helfend beizuspringen, dieses ist unsrer Meinung nach das Wesen der Klassengemeinde." (121)

Dieses Helfersystem wird als eine Gelegenheit zum Training für alle beschrieben: der schwache Schüler holt auf, der Tüchtige wird durch das Vermitteln und Erklären geübter und sicherer. Spiel sieht in der Kombination "Ermutigung und Nachhilfe" für den Lehrer, der beurteilen und bewerten muss, die Lösung des Problems: "In der individualpsychologischen Einstellung des Lehrers (Mutmachen!) und dem Nachholunterricht (Training) liegt der Schlüssel des Problems Klassifikation." (122)

Die Individualpsychologie sieht die Feststellung des Leistungsstandes eines Kindes als Ausgangspunkt zur indivi-

duellen Hilfeleistung. Der genauen Erfassung muss die Ergründung der Ursachen für ein allfälliges Versagen und die Hilfe und Umerziehung folgen.

Die individualpsychologischen Hinweise und Empfehlungen, wie die Bewertung in Form von Noten wegen ihrer möglichen schädlichen Wirkung auf das Kind durch andere Massnahmen ersetzt werden könnte oder wie ihre Rückwirkungen gegebenenfalls abzuschwächen wären, münden meist in grundsätzliche, psychologische und psychagogische Ueberlegungen. Verschiedene Individualpsychologen haben in der Praxis den Ansporn durch Noten durch die Förderung des Selbstvertrauens, Mutes und Lerneifers mit Hilfe des Gesprächs und ganz allgemein durch einen psychologischen Umgang zu ersetzen versucht. Dort, wo sie das Erteilen von Bewertungen nicht umgehen konnten, haben sie angestrebt, die entmutigende und gemeinschaftsfeindliche Wirkung der Noten dadurch zu vermindern, dass sie diesen Urteilen so wenig Gewicht wie möglich zugemessen haben und gleichzeitig, wie bereits beschrieben, alles unternommen haben, den Schüler zu ermutigen und zu stärken.

3.5.5 Zusammenfassung

Anhand dieses Exkurses ist deutlich geworden, welche Stellung die Individualpsychologie in der Frage der Beurteilung und Bewertung allgemein und in der Schulsituation einnimmt: Das psychagogische Ziel des mutigen, selbstsicheren und gemeinschaftsfähigen Menschen ist das Mass, mit dem jede Kommunikation mit dem Kind gemessen oder beurteilt wird. So weit als eine Beurteilung oder Bewertung diesem Erziehungsziel dient, ist von individualpsychologischer Seite nichts dagegen einzuwenden. In den folgenden Fällen aber sieht die Individualpsychologie die gesunde Entwicklung des Kindes in Gefahr:

1. Bei einer Ueberbetonung der Beurteilung und Bewertung
2. Wenn negative Urteile vorherrschen
3. Wenn die Bewertung mit Geringschätzung, Kritik oder Ablehnung der Person verbunden ist
4. Wenn die Beurteilung das Kind innerhalb der Gemeinschaft in seinem Ansehen herabsetzt.

Verschiedene individualpsychologische Autoren (123) sind der Meinung, dass diese Gefahren bei der Beurteilung und Bewer-

tung in der Schule in Form von Noten, speziell in der Hand des psychologisch nicht oder nur ungenügend geschulten Lehrers, besonders gross sind. Einige, z.B. Adler treten deshalb für eine Reform der Bewertung in der Schule ein.

In der Folge sollen diese individualpsychologischen Grundlagen auf die vier Fallbeispiele von Ueli, Brigitte, Christian und Freddy angewendet werden.

3.6 Konkrete Beispiele zu den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf das Kind aus individualpsychologischer Sicht

Adlers Persönlichkeitstheorie ermöglicht eine genaue Erfassung des Individuums, seines Charakters oder Lebensplanes innerhalb der individualpsychologischen Theorie mit Hilfe der Begriffe "Minderwertigkeitsgefühl", "Kompensation", "Geltungsstreben", "Gemeinschaftsgefühl", "Mut", "Lebensziel", u.a..

Die vier kasuistischen Darstellungen beschreiben Kinder, die Beurteilung und Bewertung innerhalb der Schulsituation erleben. Es wird nun versucht, diese vier Fälle in den Kategorien individualpsychologischer Persönlichkeitsbeschreibung zu fassen und die theoretischen Ausführungen zur individualpsychologischen Beurteilung der Auswirkungen der Bewertung auf die Psyche des Kindes daran zu illustrieren.

Zur Erleichterung wäre es günstig, sich die Beschreibung der vier Kinder nochmals ins Gedächtnis zu rufen. (124)

U E L I , ein elfjähriger Knabe, ist in der Schule ehrgeiziger Klassenerster mit hervorragenden Leistungen. Leider kann er seine Erfolge nicht mit Freude und Genugtuung geniessen, weil ihn die Angst plagt, seinen Platz als bester Schüler zu verlieren.

B R I G I T T E , eine strebsame Achtjährige, lernt sehr fleissig, hat aber Schwierigkeiten im Umgang mit den Mitschülern.

C H R I S T I A N ist ein elfjähriger Bub, der in der Schule nicht viel leistet, wohl aber viele Dummheiten im Kopf hat und des öfteren den Unterricht stört.

Und F R E D D Y , ein Sonderschüler, dem alles, was mit dem Lernen in der Schule zu tun hat, zuwider ist, schliesst die kurze Folge der Beispiele ab.

3.6.1 Ueli und Brigitte - zwei ehrgeizige Kinder

Ich muss um jeden Preis der Erste sein, so könnte das unbewusste Lebensziel des ehrgeizigen Kindes individualpsychologisch beschrieben werden. Das Erlebnis seiner Unzulänglichkeit und sein Gefühl der Minderwertigkeit hat ihn dazu verleitet, das Streben nach Ueberlegenheit zu übersteigern und den Ausgleich in der Ueberwältigung und Entwertung des andern zu suchen.

U E L I , der Klassenerste, ist ein äusserst fleissiger und ehrgeiziger Schüler. Sein Arbeitseifer schlägt leider oft in Nervosität um, denn er hat Angst, nicht mehr der Beste zu sein. Er hetzt seinem Ziel entgegen, der Erste zu sein. Seine Leistungen sind zwar glänzend, doch er leidet an körperlichen Symptomen, an Bauchkrämpfen und Brechreiz, ohne dass eine organische Erkrankung vorliegen würde. Passiert ihm einmal ein Fehler, dann reagiert er ähnlich wie Brigitte. Er ist untröstlich, geschüttelt von Weinkrämpfen. Diese Symptome können individualpsychologisch als Ausdruck mangelnden Selbstvertrauens und Mutes gedeutet werden: Dem, der sich nur als Bester sicher fühlt, fehlt die Zuversicht: Was ich noch nicht kann, das werde ich mir durch fleissiges Ueben schon noch erwerben. Und gleichzeitig fehlt in dieser Haltung die "Logik des menschlichen Zusammenlebens" (125). Das Gemeinschaftsgefühl ist nicht so weit entwickelt, dass es die Tendenz des nach Selbsterhöhung verlangenden Geltungsstrebens korrigieren könnte. Diese Schwäche zeigt sich auch, wenn Ueli einem Mitschüler beim Rechnen helfen soll. Er hat nicht die Geduld, Schwächeren durch Erklärungen zum Verständnis des Problems zu verhelfen. Er diktiert die richtigen Resultate und schimpft, wenn sein Kamerad nicht schnell genug folgen kann.

B R I G I T T E beansprucht die Führerrolle in der Klasse. "Sie will auf jeden Fall in der Gemeinschaft entweder die erste Geige spielen oder dann gar keine." (126) Ihre Lehrerin beschreibt, wie sie ihr Ziel mit "gutem Mundwerk"verfolgt. Brigitte möchte immer die besten Leistungen erbringen. Mit jedem Misserfolg verliert sich auch ihr ganzes Selbstwertgefühl. Sie jammert und schimpft. Beurteilt sie ihre Chance, die beste Leistung zu erbringen, von vornherein als zu gering, so versucht sie die Aufgabe durch verschiedene Ausweichmanöver zu umgehen. Diese Tendenzen und Verhaltensweisen können individualpsychologisch als Ausdruck von Unsicherheit und Mutlosigkeit interpretiert werden, ihr Umgang mit den Mitschülern als Hinweis auf mangelndes Gemeinschaftsgefühl. Sie dirigiert die anderen herum oder erkauft sich ihre Gunst durch Geschenke. Beim Lernen zu zweit gerät sie sehr schnell in einen Konkurrenzkampf. Sie möchte ihren Mitschüler bei jeder Aufgabe übertrumpfen, und sie freut sich über seine Fehler und versucht, ihn bei der Lehrerin anzuschwärzen. Auch bei den Gruppenarbeiten in der Schulklasse kann sie sich nicht einreihen und ihren Beitrag

zum Gemeinschaftswerk erbringen. Wenn die Mitschüler sich ihren Anordnungen nicht fügen, versucht sie, ihren Plan im Alleingang durchzuführen. In diesen verschiedenen Verhaltensweisen sieht der Individualpsychologe eine einheitliche Linie: den unbewussten Lebensplan, alle anderen zu übertrumpfen.

Ueli und Brigitte könnten zusammenfassend innerhalb der individualpsychologischen Theorie so charakterisiert werden: Es sind Kinder, deren Geltungsstreben durch einen Mangel an Mut und Selbswertgefühl übersteigert ist. Die Symptome dafür sind übermässiger Fleiss, Alleingang, körperliche Beschwerden beim einen und ungemeinschaftliches Verhalten bei beiden. Wie beurteilt nun die Individualpsychologie die Wirkung der Bewertung, die in der Schule häfig durch Noten erfolgt, auf Kinder mit diesen Charakterzügen?

Die Individualpsychologie betrachtet eine Beurteilung der Leistungen und des Verhaltens von Kindern durch Noten als unnötige und schädliche Unterstützung des ungesunden, ehrgeizigen Strebens nach dem ersten Platz innerhalb der Klassengemeinschaft. (127) Seidler, Spiel, Scharner u.a. sind der Meinung, dass der Leistungsvergleich unter Kindern das antisoziale Rivalisieren und Konkurrieren fördert. (128)

Auch die durch das unpersönliche Erteilen von Bewertungen geförderte Ausrichtung auf das unsachliche Ziel der persönlichen Ueberlegenheit auf Kosten des sachlichen Interesses für das Lernen wird von der Individualpsychologie als störende und schädigende Wirkung solcher Beurteilungen genannt.

Wird diese Aussage anhand der Fallbeispiele von Ueli und Brigitte überprüft, so können Anzeichen dafür festgestellt werden, dass das Bewerten durch Noten sich für diese beiden Kinder ungünstig ausgewirkt hat. Die Tendenz, auf ungemeinschaftliche Art durch ehrgeiziges Streben, das von verschiedenen Symptomen der Nervosität begleitet ist (z.B. die psychosomatischen Beschwerden bei Ueli), an die Spitze zu gelangen und dort den Platz zu verteidigen, wird dadurch gefördert und unterstützt. Dies bringt mit sich, dass die beiden nicht mehr aus Freude und Interesse an der Sache, sondern um der guten Bewertung und der dadurch erhofften persönlichen Ueberlegenheit willen fleissig lernen. Individualpsychologisch gesehen, bestehen für die beiden Kinder verschiedene Gefahren: Sie könnten zu einsamen Eigenbrödlern werden, die wenig erfolgreich sind im sozialen Kontakt mit den Menschen. Oder das, was sie ohne wirkliches Sachinteresse gelernt haben, könnte schnell wieder vergessen gehen. Der unsachliche "Lerneifer" könnte auch nach allfälligen Misserfolgen in ein Streben nach Geltung auf der unnützlichen Seite des Lebens umschlagen. Rehbein schreibt, dass es für den erfahrenen Individualpsychologen durchaus nicht

unverständlich sei, wenn ein besonders ehrgeiziger Schüler nach einer leichten Erschwerung der Umstände, z.B. durch Uebertritt in eine andere Schule oder Lehrerwechsel bedingt, plötzlich ganz versage und zum Störefried oder Schulschwänzer werde. Es könne folgenschwer sein, wenn sich ein psychologisch ungeschulter Lehrer mit "symptomatisch guten Bewertungen" zufriedengebe, ohne zu wissen, unter welchen psychischen Bedingungen dieselben zustandegekommen seien. (129)

Aus der Sicht der Individualpsychologie über die Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens, zum Beispiel in Form von Schulnoten, kann zusammenfassend festgestellt werden: Ziffernmässiges Bewerten kann eine unerwünschte Unterstützung der ungemeinschaftlichen Tendenzen und der unsachlichen Haltung dem Lernen gegenüber zur Folge haben. Die Individualpsychologie ist auch der Meinung, das durch Unruhe und Nervosität geprägte Streben nach der obersten Sprosse auf der Stufenleiter des Schulerfolgs und die Angst, diesen bevorzugten Platz zu verlieren, werde durch das Erteilen von Bewertungen in Form von Noten gefördert.

3.6.2 Christian und Freddy - zwei entmutigte Kinder

Nach individualpsychologischen Gesichtspunkten können Christian und Freddy zu den Charakteren gezählt werden, deren hervortretendes Persönlichkeitsmerkmal die Entmutigung ist. Christians Schulschwierigkeiten äussern sich neben den unbefriedigenden Leistungen vor allem in störendem Verhalten. Freddys Probleme zeigen sich durch starke Lernhemmungen und in Desinteresse und Apathie gegenüber der Schule.

C H R I S T I A N : Wenn ich nicht mit meinen Leistungen glänzen kann, so will ich mit anderen Mitteln im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen. So könnte die Individualpsychologie die unbewusste Devise dieses Schülers formuliert haben. Christian hat es leider nicht geschafft, im Unterricht überall mitzukommen. Besonders im Rechnen liegen seine Leistungen weit unter dem Durchschnitt. Auch alle schriftlichen Arbeiten sind ungenügend. Immer wieder kommt es vor, dass er den Unterricht stört. Sein Verhalten in der Schule könnte individualpsychologisch so interpretiert werden: Er traut sich nicht zu, durch fleissiges Lernen und Mitarbeiten zur Geltung zu kommen. Angesichts realer oder eingebildeter Niederlagen beim Versuch, die Gefühle der Unzulänglichkeit und Schwäche zu überwinden, hat er seinen Mut verloren. Er hat sein Geltungsstreben auf die unnützliche Seite des Lebens verlegt. Neben dem einfachen Stören durch Dreinrufen, Schwatzen und Plagen der Mitschüler verraten auch andere Haltungen wie z. B. das Hanswurstspielen, Unfugtreiben, Prahlen, etc. diese Mutlosigkeit. Seine Interesselosigkeit und scheinbare Lernfaulheit können so

erklärt werden, dass er sich vom Mitmachen im Unterricht und vom Lernen keinen Erfolg mehr erhofft. Dafür versucht er, sich mit anderen Mitteln ins Rampenlicht der allgemeinen Aufmerksamkeit zu stellen: "...er schwatzt und stört und zappelt die ganze Stunde." (130) Findet er keinen Nachbarn, der dabei mitmacht, so plagt er diesen, schlägt mit den Füssen aus oder nimmt ihm etwas weg. Wenn Christian nur ausdauernd genug ist, wird er schon Erfolg haben: Der Unterricht muss unterbrochen werden, und der Lehrer befasst sich speziell mit ihm.

Auch "friedlichere" Wege zur Erringung der Aufmerksamkeit hat Christian bereits erprobt. In den Pausen prahlt er von aussergewöhnlichen Ferien am Meer oder er spielt den "Charmeur" oder den Clown. Auf diese Weise gewinnt er zwar keine echten Freunde, aber für den Moment ist ihm die Bewunderung der Mitschüler gewiss. So kann er - immer aus individualpsychologischer Sicht gesprochen - wenigstens den Schein einer Geltung aufrecht erhalten. Diese Verhaltensweisen zeigen dem Individualpsychologen das Zurückweichen des Entmutigten vor den Anforderungen der Schule, sein Ausweichen und Streben nach einem fiktiven Ziel der Ueberlegenheit, das nicht im Bereich der Kooperation im Dienste der Gemeinschaft liegt.

Aus dem Bericht der Lehrerin geht hervor, dass ein schulischer Erfolg Christian für kurze Zeit zum Mitmachen bewegen kann. Wieder haben wir es hier mit einem Fall zu tun, wo auch vom individualpsychologischen Standpunkt aus eine gute Bewertung ermutigend wirken kann. Das positive Urteil könnte Christian zeigen, dass er doch Möglichkeiten hat, durch Lernen und Mittun zum Erfolg zu kommen. Da aber seine Weigerung mitzulernen und seine Mutlosigkeit bereits zu einem erheblichen Leistungsrückstand geführt haben, muss eine Bewertung, die objektives Mass für seine Leistung darstellen soll (131), diesen Mangel an Wissen und Können widerspiegeln. Bewertet nun der Lehrer Christians Aufgaben, unter Berücksichtigung all seiner Schwierigkeiten, mit einer besseren Note, die den Buben ermutigen würde, so gerät er in einen Konflikt mit der Aufgabe schulischer Bewertung, das Mass des Wissens und Könnens objektiv wiederzugeben. Erhält Christian aber die Bewertung, welche er angesichts seiner objektiven Leistungen verdient, so besteht, individualpsychologisch betrachtet, die Gefahr, dass er sich für einen Beweis nimmt, dass er auf der nützlichen Seite des Lebens keine Chancen hat und deshalb den einmal eingeschlagenen Weg als Störenfried und Grosshans weiterverfolgen muss.

F R E D D Y : "...geben Sie doch auf, Herr F., wir sind sowieso alles Idioten!" Der Versuch, diesen Satz, den Freddy tatsächlich ausgesprochen hat, (132) individualpsychologisch zu deuten, könnte etwa Folgendes ergeben: Dieser Schüler scheint aufgegeben zu haben. Er verspricht sich keinerlei Erfolg mehr. Da aber der Mensch als Ganzheit, so lange er lebt, im Zustande seelischer Bewegung ist und immer einem

unbewussten Lebensziel nachstrebt, müsste auch hier noch ein Streben festgestellt werden können.

Freddy hat die Schule nicht geschafft. Aufgrund seines Versagens ist er der Sonderklasse B für Schwachbegabte zugeteilt worden. Sogar hier, wo viele stoffliche Erleichterungen im Lehrplan getroffen wurden, lernt er nicht gerne mit. Er liest Comics, anstatt zu rechnen; er bricht seine Arbeit ab mit der Begründung, er werde es nie schaffen. Er vergisst seine Therapiestunden, kommt zu spät oder hat sein Heft oder Buch vergessen. Mit der Bemerkung:"Was wäre schon an mir verloren", deutet er an, dass er mit dem Gedanken spielt, Suizid zu begehen. Zu welchem Persönlichkeitsbild könnten individualpsychologisch alle diese Lebensäusserungen geordnet werden? Freddy sieht das Lernen voller Hindernisse, die ihm unüberwindlich scheinen und die er sorgfältig umgeht. Seine Lösung lautet: Lieber nicht beginnen, als versagen. Ausweichen, immer nur ausweichen! Diese Stimmung kann so stark werden, dass er mit dem Gedanken spielt, im Suizid dem Leben und seinen beschwerlichen Aufgaben auszuweichen. Es ist also auch hier solch ein Bestreben da; nur ist es die auf Flucht ausgerichtete, neurotische Sicherungstendenz.

Aber es gibt doch Bereiche in Freddys Leben, in denen er gerne arbeitet und sehr interessiert ist. Wenn es um praktische Dinge, wie Handarbeiten oder das Zusammensetzen eines Sonnenrohres geht, ist er mit Eifer und Hingabe dabei. Auch das Gespräch über Dinge, die nicht direkt an die ihm viel zu schwierig erscheinenden Schulfächer erinnern, z.B. über die Mondfinsternis, interessiert ihn sehr. Sogar im Nachhilfeunterricht, wo es eigentlich um das Ueben im Lesen, Schreiben und Rechnen ginge, verwickelt er seine Lehrerin in naturkundliche Gespräche. Individualpsychologisch kann hier auch wieder ein Ausweichen festgestellt werden. Gleichzeitig könnte gerade dieses noch lebendig gebliebene Interesse Individualpsychologen die Möglichkeit bieten, für den schwer entmutigten Schüler Erfolgserlebnisse zu arrangieren und das wachsende Selbstvertrauen auch auf das Rechnen und Schreiben auszudehnen. Freddy könnte so langsam zum Erlebnis geführt werden, dass er nicht der "Idiot" ist, für den er sich hält.

Zusammenfassend kann - immer in Anwendung individualpsychologischer Kategorien - zu den Beispielen von Christian und Freddy festgehalten werden, dass sie eine ausgeprägte Tendenz haben, aus Angst vor dem Versagen den Anforderungen der Schule auszuweichen. Dieses Ausweichen auf einen "Nebenkriegsschauplatz" äussert sich bei Christian vor allem in störendem Geltungsstreben und bei Freddy in Desinteresse für alles Schulische, in Tagträumen und Apathie.

Die individualpsychologische Pädagogik betrachtet die Herstellung eines Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit als eminent wichtige Aufgabe, insbesondere im Umgang

mit entmutigten Kindern. Sie warnt vor jeder Entmutigung in der Erziehung und betrachtet die Beurteilung in Form einer schlechten Note als Entmutigungsmittel an sich. Von dieser individualpsychologischen Prämisse aus müssen die Rückwirkungen dieser Art von Bewertung auf die Psyche des entmutigten Schülers als besonders unheilvoll bezeichnet werden, und die Schulnoten müssten abgeschafft werden. (133) Dem Lehrer müssten, so sehen es z.B. Adlers Schüler Simon, Seelmann u.a., anstelle des Ansporns durch Noten andere Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie er seine Schüler zu fleissigem und sachbezogenem Lernen anleiten könnte. Individualpsychologische Vorschläge in diesem Sinne sind im vorangehenden Kapitel kurz beschrieben weroden.

3.7 Zusammenfassung, Kritik und Würdigung

Die Theorie Adlers ermöglicht keine einheitliche Aussage über die Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind. Adler ist überzeugt von der freien schöpferischen Kraft des Kleinkindes, mit der es sich in der Beurteilungssituation für eine der sich bietenden Möglichkeiten entscheidet. Später im Leben, wenn das Kind sich nach vielen solchen Entscheidungen ein Bewegungsgesetz, eine Leitlinie für sein Leben gegeben hat, wird der Spielraum der sich angesichts einer Beurteilungssituation eröffnenden Möglichkeiten enger sein.

Die Abhängigkeit des Kindes von seinen erwachsenen Beziehungspersonen, sein Angewiesensein auf deren Anerkennung und Liebe macht es anlehnungsbedürftig. (134) Seine Unzulänglichkeit und Schwäche machen es geneigt, sich durch die Erwachsenen in seiner Wahl beeinflussen zu lassen. Auf dieser Grundlage ist auch jede Beurteilung oder Bewertung des Kindes durch Erwachsene zu sehen. Die Auswirkungen können nur als "wahrscheinlichere Entscheidungen" des Kindes bezeichnet werden.

Positive Beurteilungen können eine ermutigende Wirkung haben und das Eintrainieren eines Lebensstils begünstigen, der die Anerkennung auf der nützlichen Seite des Lebens sucht. Negative Bewertungen bringen die Gefahr der Entmutigung mit sich. Die Wahrscheinlichkeit, dass das Kind einen Weg in die seelische Krankheit, abseits der Gemeinschaft und Kooperation einschlägt, wächst.

Bei diesen Feststellungen ist wichtig, dass wir unter "positiver" oder "negativer Beurteilung" nicht alleine das sachliche Urteil über eine Arbeit oder eine Verhaltensweise verstehen, sondern alle Momente der zwischenmenschlichen Beziehung einschliessen. Im wesentlichen geht es darum, ob

die Beurteilungssituation durch das Wohlwollen gekennzeichet ist, durch die Ueberzeugung, das Kind werde weiterkommen, und durch die Anerkennung seiner Anstrengungen. In diesem Falle wird das Kind "verführt", sich für den Weg seelischer Gesundheit zu entscheiden. Erfolgt die Bewertung aber in einer Stimmung der Missbilligung, Geringschätzung und Kritik, und versäumt es der Erwachsene, dem Kind, das versagt hat, den Ausblick auf eine Verbesserung seiner Lage zu geben, so bleiben die negativen Folgen kaum aus. Das Kind wird dazu neigen, einen Ausweg aus seiner misslichen Situation auf der unnützlichen Seite zu suchen. Neurotische Sicherungstendenzen, ungemeinschaftliche Haltungen und psychische Erkrankungen können das Resultat sein.

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die Individualpsychologie der Ansicht ist, die Frage nach den Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind könne nicht auf der formalen Ebene gelöst werden und es gehe immer und in erster Linie um das psychologische Wissen und Einfühlungsvermögen, kurz um die Persönlichkeit der beurteilenden Beziehungsperson.

Eine Kritik an den individualpsychologischen Aussagen zu den Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf das Kind müsste bei einer Kritik der Adlerschen Persönlichkeitstheorie und dem daraus abgeleiteten Erziehungsideal ansetzen.

Toman stellte 1970 wohl richtig fest, dass die Lehre Adlers "zu wenig artikuliert" sei. Es wird ihr auch von anderer Seite oft Flachheit und Unwissenschaftlichkeit vorgeworfen, was daher rühren mag, dass Adler mehr Kasuistiker denn Systematiker ist. Sein Werk stellt eine Ansammlung theoretischer Fragmente dar, die sich mit Hilfe unzähliger Fallschilderungen zur individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie zusammenfügen. Dieses Fehlen einer geschlossenen Systematik (135) hat für viele Schüler Adlers Schwierigkeiten mit sich gebracht, die ihren Niederschlag in zahlreichen, von der Persönlichkeit des Verfassers gefärbten Aufsätzen, Berichten, kasuistischen Studien und Vorträgen fanden. (136)

Eine genauere Betrachtung zeigt jedoch, dass Adler auf seine Weise systematisch vorgeht: Er gibt der Abklärung das einzelnen Falles den Vorrang vor allgemeinen theoretischen Aussagen. Bei diesem induktiv-deduktiven Vorgehen benutzt er die bereits gesicherten Erkenntnisse für die Beurteilung neuer Fragen, erarbeitet sich jedoch jeden neuen Fall, die konkrete Lebenssituation und den Lebensstil neu. Ergeben sich dabei Widersprüche, so sind sie Anlass zu wiederholter Ueberpfrüfung des Ganzen. Adler äusserte sich 1932 zum Vorwurf, seine Theorie ermangele einer festen Systematik: Ich wäre neugierig zu sehen, wo noch eine so fest gefügte Systematik in einer anderen psychologischen Richtung existiert. Wenn Sie bedenken, wie stark unsere Wissenschaft mit Selbstkritik und Skepsis ausgestattet ist, erscheinen

alle Vorwürfe mangelhafter Systematik lächerlich. Gerade das ist ein Einwand, den ein Gegner nie machen könnte." (137)

Andere Autoren bezeichnen Adlers Lehre als eine Psychologie der Macht. (138)Es gibt tatsächlich Textstellen, die diesen Eindruck vermitteln: "Gross sein! Mächtig sein! das ist und war immer die Sehnsucht aller Kleinen und sich klein Fühlenden. Jedes Kind sehnt sich nach höheren Zielen, jeder Schwache nach Ueberlegenheit, jeder Hoffnungsschwache nach Gipfeln der Vollendung. Der Einzelne ebenso wie die Masse, Völker, Staaten und Nationen. Was immer Menschen erstreben, stammt aus ihren drängenden Versuchen, den Eindruck des Mangels, der Unsicherheit, der Schwäche zu überwinden. ... Die moderne Seelenkunde hat uns aber gezeigt, dass die Züge von Herrschsucht, Ehrgeiz und Machtstreben über den andern samt ihrer Fülle von hässlichen Begleiterscheinungen nicht angeboren und unabänderlich sind." (139) Eine genauere Untersuchung zeigt aber, dass Adler mit diesen Darstellungen kranke Persönlichkeitsaspekte charakterisiert. Die Beschreibung des Machtstrebens bildet einen Teilbereich, der innerhalb einer Neurosenlehre seinen Platz hat, und nicht den Hauptinhalt der individualpsychologischen Lehre. Leider wurde Adler in diesem Punkt häufig missverstanden. Dies zeigt sich in der Sekundärliteratur, die oft den Aspekt des Machtstrebens zu sehr hervorhebt.

Die individualpsychologischen Erziehungsideale ergeben sich nicht lediglich aus dem Adlerschen Persönlichkeitsmodell, sondern auch aus seinem sozialen Engagement für die Benachteiligten unter den Menschen. Es liegt nahe, dass ein auf diese Weise zustandegekommenes Erziehungsziel die Förderung der Tüchtigen und Erfolgreichen vernachlässigt und zu einer Psychagogik der Unbegabten und Versager wird. Durch diese Gewichtung fällt auch die Beurteilung der Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung in der Schule in Form von Noten so einheitlich negativ aus. Nach dem Studium individualpsychologischer Texte zu diesem Problem müsste man fast annehmen, jedes Kind leide an Mutlosigkeit und mangelndem Sozialgefühl. Dieser Ausgangspunkt führt dann auch zur individualpsychologischen Forderung, die Schule müsse dort, wo die Eltern versagt haben, einspringen. Sie habe daher nicht nur die Aufgabe zu bilden, sondern auch zu heilen und alles, was diesem Heilungsprozess, der Umstellung des Kindes auf mutiges, kooperatives Verhalten hinderlich sein könnte, zu vermeiden. (140) Wenn wir bedenken, dass sich diese Forderungen auf die Volksschule und nicht etwa auf sonderpädagogisch ausgerichtete Spezialschulen beziehen, müssen wir uns fragen: Wird dadurch der Lehrer und das ganze Schulwesen nicht überfordert?

Für den Fall des Kindes, das in seiner psychischen Entwicklung durch Krankheit, belastende familiäre Situation, Erziehungsfehler der Eltern oder andere ungünstige Einflüsse geschwächt oder behindert ist, scheinen jedoch viele der

individualpsychologischen Vorschläge zu einer tiefenpsychologisch fundierten Erziehung und Hilfeleistung, auch im Bereich der Schule, brauchbar, ja wertvoll.

Obwohl die Individualpsychologie eine geschlossene Systematik vermissen lässt, kommen ihr doch viele Verdienste um die Entwicklung der Psychologie als Wissenschaft der Persönlichkeitsforschung, der Psychotherapie und der Psychagogik zu. (141) Die grundsätzliche Bedeutung Adlers liegt wohl darin, dass er den Menschen nicht vom Trieb, sondern vom Streben her erfasste, dass er in seiner Theorie dem sozialen Moment, d.h. der Vielfalt zwischenmenschlicher Beziehungen, einen wichtigen Platz einräumte, und dass er den Menschen als ein Wesen beschrieben hat, das angesichts seiner Lebensaufgaben immer erneut vor einer Entscheidung steht.

Es hat sich gezeigt, dass diese beiden Aspekte der individualpsychologischen Persönlichkeitstheorie wertvolle Anregungen für die Auseinandersetzung mit der Frage nach den Auswirkungen der Beurteilung und Bewertung auf die psychische Situation des Kindes ergaben.

SCHLUSS

Zum Abschluss sollen die Ergebnisse unserer theoretischen Untersuchung der Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf die Psyche des Kindes in sechs Thesen zusammengestellt werden:

1. Der Mensch ist ein Wesen, das in der Wirklichkeit mitmenschlicher Begegnung lebt und - stets lernend, sich wandelnd und entwickelnd - an der Welt, in der es lebt, teilhat.

2. In der Situation des Beurteilens und Bewertens ist er unmittelbar konfrontiert mit dem Sein und Handeln des Du. Der Beurteilende greift aktiv in das zwischenmenschliche Geschehen ein und bewirkt beim Beurteilten etwas.

3. Vom ENTWICKLUNGS- UND LERNPSYCHOLOGISCHEN Standpunkt aus bewirkt die Beurteilung beim Kind Prozesse psychischen Lernens. Positive Bewertungen können beim Kind eine Stärkung des Mutes und des Selbstvertrauens bewirken, während häufiges Erleben negativer Beurteilungen Angst und Unsicherheit auslösen können. Wiederholte Erfahrung gleicher oder ähnlicher Beurteilungen ergibt eine rationale und emotionale Grundlage für die Selbsteinschätzung. Auch die sozialen Verhaltensweisen eines Kindes können durch das Beurteilen und Bewerten beeinflusst werden.

4. Die INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHE Perspektive zeigt die ermutigende und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung begünstigende Wirkung der positiven Beurteilung und die Gefahren negativer Bewertungen, die das Kind in die seelische Krankheit, abseits von sinnvoller Betätigung und Kooperation, treiben können.

5. Unter positiver oder negativer Beurteilung ist in diesem Zusammenhang nicht alleine das sachliche Urteil über eine Arbeit oder Verhaltensweise zu verstehen. Es geht dabei vielmehr um die Gestimmtheit der zwischenmenschlichen Beziehung; darum, ob die Beurteilungssituation durch das Wohlwollen, das Vertrauen und die Anerkennung des Beurteilenden geprägt ist. Kritik, Missbilligung, und Geringschätzung werden - auf lange Sicht - in jedem Falle das Kind "verführen", einen Ausweg mit Hilfe neurotischer Sicherungstendenzen und in der psychischen Erkrankung zu suchen.

6. Die Frage nach den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf die Psyche des Kindes kann auf der formalen Ebene (positives oder negatives Urteil) nicht auf befriedigende Weise gelöst werden. Der Ausgang einer Beurteilungssituation hängt in erster Linie vom psychologischen Wissen und Einfühlungsvermögen ab, kurz von der Persönlichkeit der beurteilenden erwachsenen Beziehungsperson.

ANHANG

1. Stellungnahme der Individualpsychologie zur Note als Messinstrument

Obwohl sich die Individualpsychologie als eine Richtung der Tiefenpsychologie weniger mit Fragen der experimentell-mathematischen Psychologie befasst, hat sie sich zur Note als Messinstrument geäussert. Spiel weist auf verschiedene Schwierigkeiten hin, welche sich aus den verschiedenen Bezugssystemen, innerhalb derer die Zensur verwendet wird, ergeben. Er beschreibt drei Bezugssysteme, nach denen Schülerleistungen bewertet werden:

1. Es werden die Leistungen verschiedener Schüler untereinander verglichen.

2. Es werden die Leistungen mit der Norm des Lehrplanes verglichen.

3. Die Leistung wird in Beziehung zur Leistungsfähigkeit des betreffenden Kindes gesetzt(1).

Dieses Vorgehen bei der schulischen Leistungsmessung könnte bildlich so beschrieben werden: Die gleiche Sache wird mit verschiedenen Massstäben gemessen. Die Resultate werden alle in der gleichen Kategorie, nämlich in ziffernmässigen Noten, wiedergegeben, ohne die Angabe, mit welchem der verschiedenen Massstäbe sie gewonnen wurden. Spiel schreibt: "Daraus ergibt sich nun das Chaos, das bei der Beurteilung der Leistungen der Kinder herrscht! Es ist ein jämmerliches Durcheinander!" (2).

Zu diesen drei Bezugssystemen sieht Spiel durch klassenbezogenes Messen noch ein viertes hinzukommen. Er schreibt, dass die Notengebung auch durch die Zusammensetzung und Eigenart der einzelnen Klassen mitbestimmt wird. Weiter weist er darauf hin, dass die Persönlichkeit des Lehrers bei der Notengebung als subjektiver Faktor mitwirkt: "...auch der Lehrer ist ein Mensch. Ein Mensch mit einer ganz bestimmten Weltanschauung, einer ganz bestimmten Lebensauffassung, mit einem ganz bestimmten Lebensstil! Und dieser Lebensstil ist mit wirksam bei allem, was er tut, also auch bei seiner Bewertung von Leistungen der Kinder!" (3).

Dass dieser subjektive Faktor in den meisten Fällen unbewusst wirkt, entlastet vielleicht das Gewissen des Lehrers, macht aber das ganze Problem nur noch schwieriger (4).

Der Autor kommt bei der Behandlung der methodologischen Seite des Problems zu folgendem Schluss: "Dieses ganze

Notenzeugnis ist nichts als ein überflüssiges Dokument. Diese ZIFFERN ERWECKEN DEN ANSCHEIN,ALS OB ETWAS GANZ ALLGEMEIN GUELTIGES UEBER DIE LEISTUNG DER KINDER AUSGESAGTT WUERDE.DAS IST ABER GANZ UND GAR NICHT DER FALL. J E D E S O L C H E B E W E R T U N G I S T E T W A S S U B J E K T I V E S ! " (5).

Auch Alfred Adler bezeichnet das Notenzeugnis als nutzlose Urkunde und rät zu dessen Abschaffung (6).

In letzter Zeit wurde die messtechnische Seite des Problems der ziffernmässigen Beurteilung und Bewertung intensiv untersucht. Dabei wurde der individualpsychologische Standpunkt bis heute nicht widerlegt. Vielmehr kamen unzählige neue Untersuchungsdaten hinzu, welche dieselben Ergebnisse erbrachten (7).

ANMERKUNGEN

Einleitung

1 vgl. "Die Definition des Psychischen" mit den vier Aspekten psychischer Wirklichkeit: Weltlichkeit, Leiblichkeit, Zeitlichkeit und Begegnung. In: v.Uslar, 1972, S.11f. Die folgenden einführenden Ueberlegungen basieren auf diesem Werk.

2 V.Uslar zeigt in seiner "Psychologie der Situation" das Zusammenwirken und die Einheit der vier Aspekte psychischer Wirklichkeit. "Die Weltlichkeit des Psychischen lässt sich konkret erfassen als unser jeweiliges Sein in Situationen." 1972, S.111

3 ebd. S.111

4 "Es gehört zum Wesen der Situation, dass sie nie nur subjektiv und nie nur objektiv sein kann." V.Uslar betrachtet die Situation als eine Einheit von subjektiven und objektiven Momenten, wobei der Standort des Betrachters von grosser Wichtigkeit ist. ebd. S.113/114

5 Wenn wir im dritten Teil dieser Arbeit auf die Bedeutung der Erzieherpersönlichkeit zu sprechen kommen, werden wir damit zu tun haben.

6 Die Situation ist eine Einheit von Bewusstsein und Handeln, von "actio" und "passio". V.Uslar sieht im Wesen der Situation eine Synthese von Freiheit und Abhängigkeit. ebd. S.121/122

7 vgl. ebd. S.9

8 Portmann, 1969, S.23

Kapitel 1

1 v.Uslar, 1972, S.12

2 ebd., S.11f

3 Nickel, 1972; Oerter, 1967

4 Nickel, 1972, S.71f

5 Oerter, 1967, S.21f

6 Hilgard u. Bower, 1970

7 z.B. Pawlow, 1953; Thorndike, 1932; Hull, 1952; oder Skinner, 1953

8 vgl. Guss, 1975, S.77

9 Tolman, 1959

10 Adler, Menschenkenntnis, (fortan zitiert als "MK"), 1927a, S.30

11 Portmann, 1969

12 ebd.

13 physiologische Frühgeburt, Portmann, 1969

14 ebd. S.64/65

15 ebd. S.73

16 Spitz, 1957

17 ebd. u. Freud, 1915

18 Spitz, 1957, S.64

19 ebd.

20 ebd. S.106

21 Portmann, 1969, S.33

22 ders.,1965, S.225

23 ders., 1969, S.98/99

24 ebd. S.100

25 "extrauterines Frühjahr", ebd.

26 ebd. vgl. auch die interessante These des Anthropologen Leakey, die kooperative Rollenverteilung im Kampf ums Dasein habe die Vorfahren der grosshirnigen Zweibeiner zur erfolgreichsten Gattung der Lebewesen gemacht. 1978

27 Portmann, 1969, S.101

28 ebd. u. Oerter, 1969, S. 64

29 Hilgard u. Bower, 1972, S.16

30 ebd.

31 ebd. S .17

32 Herder, 1963

33 Portmann, 1969, S.73

34 Hilgard u. Bower, 1969, S.18

35 ebd. S.19

36 ebd. S.16

37 Bergius, 1972, S.9/10

38 Oerter, 1969, S.21

39 Hilgard u. Bower, 1972, S.21

40 Oerter, 1969; Nickel, 1972

41 Nickel, 1972

42 Hooker, 1939

43 Nickel, 1972, S.105

44 ebd. S.106

45 Spelt, 1948, zit.v. Nickel, 1972, S.131

46 Wenger, 1936

47 Marquis, 1931

48 Kantrow, 1937

49 Nickel, 1972, S.133

50 ebd.

51 Ripin u. Hetzer, 1930, in Nickel, 1972, S.133

52 ebd.

53 Hilgard u. Bower, 1971, S.31

54 An diesem Sachverhalt zeigt sich die in Kap. 2.1.1. erwähnte Interaktion von Reifungs- und Lernvorgängen deutlich.

55 Nickel, 1972, Kap. V B

56 Brackbill, 1958

57 Rheingold et al., 1959

58 Nickel, 1972, Kap. V

59 vgl. Kap. 2.1.

60 Nickel, 1972, S.107

61 Portmann, 1969 u.1973

Kapitel 2

1 Oerter, 1969

2 Nickel, 1972

3 Oerter, 1969, S.76

4 Thomae, 1959

5 Oerter, 1969, S.64

6 ebd.

7 Nickel, 1972

8 Bandura u. Huston, 1961

9 ebd.

10 Bandura u. Mischel, 1965

11 Nickel, 1972

12 ebd. Kap.VII

13 Metzger, 1962

14 Nickel, 1972

15 z.B. Bandura u. Mischel, 1963; Kuhn u.a., 1967; Walters u. Willows, 1968; etc.

16 Oerter, 1969

17 ebd. S.68

18 Nickel, 1972

19 vgl. auch Bridges, 1936

20 Nickel, 1972, S.148

21 ebd.

22 Watson u. Rayner, 1920; Watson, 1928

23 Atkinson, 1964

24 Nickel, 1972

25 ebd.

26 Berger, 1962

27 Nickel, 1972, S.267/268

28 Berger, 1962

29 z.B. Symonds, 1949; Sears u.a., 1957; Schaefer u. Bayley, 1963; Baumrind, 1967

30 Nickel, 1972, S. 275

31 ebd., S.276/277

32 Nickel,1972, Bd.I

33 Oerter, 1967

34 vgl. Nickel, 1972, S.71 u. Oerter, 1973, S.19ff

35 vgl. Kap.2., S. 16-19

36 Portmann, 1969

37 Spitz, 1957

38 vgl. Kap.1., S.52f.

8 vgl. Hilgard u. Bower, 1971

40 ebd.

41 "Erwartung neagtiver Konsequenzen" nach Atkinson, 1964

42 vgl. Müller, 1956

43 vgl. Hilgard u. Bower, 1971

44 vgl. Müller, 1956

45 Nickel, 1971, S.275ff

46 vgl. Bandura et al., 1963

47 vgl. Kuhn et al., 1967

48 vgl. Walters et al., 1968

49 vgl. Berger, 1962

50 Kt. Zürich, 1973, S.395

51 Kündig, 1974

52 ebd. S.29

53 persönliche schriftliche Mitteilung von Brigittes Klassenlehrerin, 1974

54 Kündig, 1974, S.29/30

55 nach den Theorien von Hull, Thorndike oder Skinner, in Hilgard u. Bower, 1971

56 1964, zit.n. Nickel, 1973

57 Nickel, 1973; Berger, 1962

58 d.i. "stellvertretende Konditionierung", Berger, 1962

59 ref. in Gärtner-Harnach, 1972

60 Müller, 1956

61 Kündig, 1974

62 vgl. Kap.1.3., S.10f.

63 ebd.

64 An der schweizerischen Volksschule wird die Beurteilung und Bewertung der Leistungen weitgehend durch ziffernmässig ausgedrückte Zensuren vorgenommen (Müller, 1956, S.319).
Furck gliedert die heutigen Aufgaben der Notengebung in zwei Bereiche: in denjenigen der Persönlichkeitsbildung des Schülers und in den der Sicherung des volkswirtschaftlichen Leistungspotentials (1964, S.118f).
Dohse u. Weiss nennen für die ziffernmässigen Noten die folgenden Funktionen: Berechtigungs- und Auslesefunktion, Kontrollfunktion, rechtliche Funktion, Anreiz- und Motivierungsfunktion, Zuchtfunktion, Berichtsfunktion (Dohse, 1967; Weiss, 1969).

65 ref. in Combe, 1971, S.28

66 ebd.

67 vgl. Kap.2.1. S.16f

68 Die Fallstudie untersucht im Sinne einer partiellen Analyse einen Ausschnitt aus der Reichhaltigkeit und Vielfalt der Einflüsse zwischenmenschlicher Beziehungen. Weitere Einflüsse von eminenter Wichtigkeit wären: die Gesamtheit aller erzieherischen Bemühungen, Erlebnisse im sozialen Umgang mit Gleichaltrigen und der kulturelle Lebensraum.

69 positiv oder neagativ, Hervorheben des Positiven, auch bei Versagen oder Betonen der Schwächen auch bei Erfolgen, Beifügen von Lob oder Kritik usw.

70 Guss, 1975, S.70

71 z.B. Tolman, 1959

72 Guss, 1975, S.77

Kapitel 3

1 vgl. Wexberg, 1931, Kap.1

2 ebd. S.13

3 Adler, 1927a, S.29

4 ebd. S.29

5 Adler, 1923a, S.1

6 Adler, 1927a, S.19

7 Guss, 1975, S.101

8 Adler, 1933a, S.67

9 Adler, 1937a, zit.v. Ansbacher, 1972, S.192

10 Adler, 1914a, 1973, S.42

11 Wexberg, 1931, S.95

12 Adler, 1914a, S.43

13 Wexberg, 1931, S.97

14 vgl. Kap. 3.2.

15 Adler, 1914a, S.51/52

16 ebd. S.51

17 Adler, 1933a, S.8

18 ebd. S.71

19 vgl. Kap.1.1.

20 Adler, 1933a, S.69

21 vgl. Kap.1

22 Adler, 1927a, S.72

23 Wexberg, 1931, S.68

24 Adler, 1920, S.71

25 Adler, 1927a, S.71f

26 Adler, ebd., S.76

27 ebd., S.73

28 vgl. Piaget/Inhelder, 1972

29 Adler, 1927a, S.43

30 ebd. S.77/78

31 Rattner, 1974, S.30

32 vgl. Wexberg, 1931, S.70f

33 Adler, 1927a, S.38/39

34 ebd. Kap.2

35 vgl. Leakey, 1978

36 Adler, 1928, S.267

37 Adler, 1933a, S.40

38 Wexberg, 1931, S.81/82

39 ebd. S.81

40 ebd. S.202

41 Adler, 1927a, S.37

42 Adler, 1933a, Kap.3

43 Wexberg, 1931

44 Adler, 1920, S.52f

45 z.B. Kretschmer, Freud, Jung etc.

46 Adler, 1927a, S.146

47 Wexberg, 1931, S.54

48 Adler, 1927a, S.146

49 vgl. Adler, 1927a, S.146f; Adler, 1933a, Kap.3

50 Adler, 1927a, S.146

51 vgl. Kap. 3.3.3.

52 Rattner, o.J., S.26

53 Adler, 1914a, S.201

54 Adler, 1927b, S.324

55 Künkel,1927, S.38

56 Wexberg, 1931, S.281

57 Adler, 1927a, S .75

58 vgl. Kap.3.3.4.

59 Wexberg, 1931, S.281

60 vgl. Kap.3.3.4.

61 vgl. Kap.3.3.4.

62 vgl. Wexberg, 1931, S.289

63 ebd. S.295

64 Rattner, o.J. S.69f

65 vgl. die Ausführungen auf S.52

66 vgl. Adler, 1929a, Kap.1

67 Guss, 1975, S.102

68 ebd.

69 Adler, 1920, S. 137

70 z.B. 4.Jg., 1926, S.121; 10.Jg., 1932, S. 186-189 etc.

71 vgl. Internat. Zeitschrift für Individualpsychologie (fortan zitiert als IZI), 10.Jg., 1932, S.176-183

72 Adler, 1920,1929a, 1930a, 1930b

73 Künkel, 1928, S.3f

74 vgl. Kap.3.4.

75 "Die Zukunft macht die Situation zu einem Spielraum freier Handlung." v. Uslar, 1972, S.122

76 V Uslar, 1972, S.111f

77 vgl. Kap. 3.3.6.

78 Adler, 1933a, zit.n. Ansbacher, 1972, S.186

79 ebd. S. 187

80 vgl. Kap. 3.3., speziell 3.3.6.

81 vgl. Kap. 1.2. und Kap.3.4.

82 vgl. Kap. 3.3.1.

83 Adler, 1933a, zit.n. Ansbacher, 1972, S. 187

84 ebd.

85 Ansbacher, 1972, Kap. 10, S.251ff

86 Adler, 1933b, zit.n. Ansbacher, 1972, S.187

87 vgl. Kap.3.3.4.

88 vgl. Kap.3.3.3.

89 siehe Anmerkung 64 zu Kap 2.

90 Simon u. Seelmann, IZI, 1925, S.146-162

91 Spiel u. Scharmer, IZI, 1928, S.250/251

92 ebd., S.236-251

93 Bellot, 1928, S.37

94 Seidler, 1935, S.173

95 Spiel, o.J., S.22

96 Adler, 1930a´, S.41

97 Bellot, 1928, S.36

98 Gärtner-Harnach, 1972; vgl. auch Kap.2.2.5.1.

99 Bellot, 1928, S.36

100 vgl. Kap.2.2.5.1.

101 Bellot, 1928, S.37

102 siehe Anhang: "Stellungnahmen der Individualpsychologie zur Note als Messinstrument"; vgl. auch die in den Anmerkungen zu Kap. 2.2. angeführten Aufgaben der Beurteilung in Form von Noten (64).

103 Adler, 1930a´, S.41

104 Spiel, o.J. S.23

105 Spiel, IZI, 1928, S.250

106 Seidler, 1935, S.173/174

107 ebd. S.174f

108 vgl. S.69

109 Spiel, o.J.

110 ebd. S.31

111 ebd. S.32

112 ebd.

113 ebd.

114 Adler, 1929a, S.25

115 Spiel, 1952, S.18f

116 Spiel, o.J.

117 Spiel u. Birnbaum, 1929, S.186

118 Simon u. Seelmann, 1925, S.148

119 Spiel, o.J., S.5

120 Scharner u. Spiel, IZI, 1928, S.236-251

121 ebd. S.246

122 ebd.

123 Bellot, Adler, Seidler, Seelamnn, Scharmer, Spiel etc.

124 vgl. Kap.2.2.5.

125 Adler, 1929a, S.37

126 siehe Kap. 2.2.5.

127 siehe Kap. 3.5.3.

128 vgl. Kap. 3.3.5. S.54

129 Rehbein, 1971

130 vgl. Kap. 2.2.5.

131 siehe Anmerkung 28 (Kap.3)

132 vgl. Lehrerbericht in Kap. 2.2.5.

133 Adler, 1930a´, S.41

134 vgl. Kap.1

135 Dieter Wyss urteilt z.B.: "Der Individualpsychologie fehlt bei weitem die Systematik, ein geschlossenens System der Erklärungen menschlicher Handlungen zu geben, wie sie Freuds Psychoanalyse auszeichnet." Wyss, 1972, S.176

136 Dieses Problem hat sich auch bei der individualpsychologischen Interpretation der vier Fallbeispiele gezeigt.

137 Adler, 1932, S.244

138 vgl. z.B. Roback, 1970, S.283 und Thompson, 1952, S.203

139 Adler, in; Kobler (Hrsg.), 1928, "Psychologie der Macht". S.41f

140 Rattner, 1972, S.111

141 Bornemann, in: Ansbacher, 1972, S.17f

Anhang

1 Spiel, o.J. S.10f

2 ebd. S.14

3 ebd. S.16

4 ebd.

5 ebd. S.19

6 Adler, 1930a, S.41

7 vgl. Dohse, 1964 u. 1967; Flitner, 1966; Ingenkamp, 1971; Klink, 1964; Müller-Wieland, 1956; Scheifele, 1960; Weiss, 1965

LITERATURVERZEICHNIS

Adler,A. et. al.: Heilen und Bilden; ärztlich-pädagogische Arbeiten des Vereins für Individualpsychologie. E.Reinhardt, München, 1914; zit.n. Neuausg.: Heilen u.Bilden; Ein Buch der Erziehungskunst für Aerzte und Pädagogen. Fischer, Frankfurt, 1973

Adler,A.: Praxis und Theorie der Individualpsychologie; Vorträge zur Einführung in die Psychotherapie für Aerzte, Psychologen und Lehrer. Bergmann, München, 1920; zit.n. Neuausgabe Fischer, Frankfurt, 1974

" Fortschritte der Individualpsychologie. In: Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie (fortan zitiert als IZI). Arnulf Liebing, oHG. Würzburg, 2. Jg., 1923/24, S.1-7;3.Jg., 1925, S. 10-12

" Menschenkenntnis, Hirzel, Leipzig, 1927a, zit.n. Neuausg. Fischer, Frankfurt, 1973

" Die Erziehung zum Mut. In: IZI, 5.Jg., 1927b, S.324-326

" Kurze Bemerkungen über Vernunft, Intelligenz u. Schwachsinn. In: IZI, 6.Jg., 1928, S. 267-272

" Individualpsychologie in der Schule. Hirzel, Leipzig, 1929, zit.n. Neuausgabe, Fischer, Frankfurt, 1973

" Die Technik der Individualpsychologie. Bergmann, München, 1930a, zit.n. Ansbacher, 1972; 1930a´, zit.n. Neuausgabe Fischer, Frankfurt, 1974

" The education of Children. Greenberg, New York, 1930b, zit.n. Henry Regenery, 1970, Chicago III

" The Pattern of Life. Cosmopolitain Book Co., New York, 1930c

" Die Systematik der Individualpsychologie. In: IZI, 10.Jg. 1932

Adler,A.: Der Sinn des Lebens. Rolf Passer, Wien, 1933a, zit.n. Neuausgabe Fischer, Frankfurt, 1973

" Religion und Individualpsychologie. In: Ernst Jahn und Alfred Adler: Religion und Indivdualpsychologie; eine prinzipielle Auseinandersetzung über Menschenführung. Wien, Leipzig, 1933b, zit.n.Ansbacher, 1972

" Psychiatric aspects regarding individual and social disorganization. In: Amer. I. Sociol., 42, 1937, S.773-780

Ansbacher, H.u.R.: Alfred Adlers Individualpsychologie. Deutsche Uebersetzung, Reinhardt, München, 1972

Atkinson,J.W.: An Introduction to motivation. Van Nostrand Comp., Princeton, New Jersey, 1964, zit.n. Nickel, 1972

Bandura,A. und Huston,A.C.: Identification as a process of incidental learning. In: Journ. abnorm. soc. Psychol., 1965, 2, S.698-705, zit.n. Nickel, 1972

Bandura,A. u. Mischel,W.: Modification of self-imposed delay of reward through exposure to life and symbolic models. In: Journ. abnorm. soc. Psychol., 1961, 63, S.311-318, zit.n. Nickel, 1972

Bandura,A., Ross,D. u. Ross,S.A.: Imitation of film mediated behaviour. In: Journ. abnorm. soc. Psychol., 1963, 66, S.3-11

Baumrind,D.: Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. In: Genet. Psychol. Monogr., 1967, 75, S.43-88, zit.n. Nickel, 1972

Bellot,E.: Die Noten unter den Arbeiten in der Schule. In: Zeitschrift für Individualpsychol. Pädagogik u. Psychohygiene. 1.Jg., 1928, Heft 2, Berlin

Berger,S.M.: Conditioning through vicarious instigation. In: Psychol. Rev., 1962, 69, S.450-466, zit.n. Nickel, 1972

Bergius,D.: Psychologie des Lernens. Kohlhammer, Stuttgart, 2. Aufl. 1972

Birnbaum,F.: Versuch einer Systematik der Erziehungsmittel. Wien, 1950

Bornemann,E.: Einführung (zu Alfred Adlers Individualpsychologie, E.N.). In:Ansbacher, 1972

Bowlby,Y.: Mütterliche Zuwendung und geistige Gesundheit. Kindler, München, 1973

Brackbill,Y.: Extinction of the smiling responses in infants as a function of reinforcement schedule. In: Child Developm., 1958, 29, S.115-125, zit.n. Nickel, 1972

Bridges,K.M.B.: Le developement des emotions chez le jeune enfant. In: Journ. psychol. norm. path., 1936, zit.n. Nickel, 1972

Combe,A.: Kritik der Lehrerrolle. List, München, 1971

Denzel,B.G.: Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre. 3.Aufl. II.Bd., Stuttgart, 1826, S.105, zit.n. Müller, 1956

Dohse,W.: Reformvorschläge zum Schulzeugnis. In: Lebendige Schule, 1964, 9, S.357-368, zit.n. Ingenkamp, 1971

" Die geschichtliche Entwicklung des Schulzeugnisses. In: Das Schulzeugnis. Sein Wesen und seine Problematik. Pädagogische Studien, hrsg.v. G.Geissler, Bd.10, Beltz, Weinheim, 2.Aufl., 1967, S.39-43, zit.n. Ingenkamp, 1971, S.42-45

Flitner,A.: Das Schulzeugnis im Lichte neuerer Untersuchungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1966, S.511-538

Freud,S.: Triebe und Triebschicksale. Ges. Werke, Fischer, Frankfurt, 1915, Neuausgabe, 1946

Furck,C.L.: Das pädagogische Problem der Leistung in der Schule. Beltz, Weinheim, 1961, 2.Aufl., 1964

Gärtner-Harnach,V.: Angst und Leistung. Beltz, Weinheim, 1972

Guss,K.: Psychologie als Erziehungswissenschaft. Klett, Stuttgart, 1975

Hartmann,H.: Psychologische Diagnostik. Kohlhammer, Stuttgart, 1970

Herder, Verlag: Volkslexikon. Herder, Freiburg, 1963, 4.Aufl.

Hooker,D.: Fetal behaviour. In: Res. Publ. Ass. Nerv. Ment. Dis., 1939, 19, S/237-243, zit.n. Nickel, 1972

Hull,C.L.: A behaviour System. Science Editions, New York, 1952

Ingenkamp,K., Hrsg.: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz, Weinheim, 1971

Kanton Zürich: Gesetze und Verordnungen über die Volks-Schule und die hauswirtschaftliche Fortbildungsschule. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, 1916, Neuausg., 1971

Kantrow,R.W.: An investigation of conditioned feeding responses and concomitant adaptive behaviour in young infants. In: Univ. Iowa Stud. Child. Welf., 1937, 13, Nr.3, zit.n. Nickel, 1972

Klink,J.G.: Die Schülerleistung im Koordinatensystem der Ziffernzensur. In: Lebendige Schule., 1964, 9, S.375-383

Kobler,F., Hrsg.: Gewalt und Gewaltlosigkeit, Zürich, 1928

Kuhn,D.Z., Madsen,Ch.H.Jr. u. Becker,W.C.: Effects of exposure to an aggressive model and "frustration" on children´s aggressive behaviour. In: Child Developm., 1967, 38, S.739-745

Kündig,R.: Das Kind und die Gemeinschaft. In: Psychologische Menschenkenntnis. Zürich, 1974, 1, S.29-31

Künkel,R.: Die Grundbegriffe der Individualpsychologie und ihre Anwendung in der Erziehung. 1927, Berlin

Künkel,F.: Individualpsychologische Ausbildung. In: Zeitschr. f. Individualpsycholog. Pädag. u. Psychohygiene., 1.Jg., 1928, Heft 1, Berlin

Leaky,R.E. u. Lewin,R.: Origins. Macdonald & Jane´s, London, 1978

Marquis,D.P.: Can conditioned responses be established in the newborn infant? In: Journ. genet. Psychol., 1931, 39, S.479-492, zit.n. Nickel, 1972

Metzger,W.: Schöpferische Freiheit. Frankfurt, 2. Aufl., 1962

Müller-Wieland,M.: Probleme der Schülererfassung und Schülerbeurteilung. In: Schweizerische Lehrerzeitung, 101.Jg., 1956, S.317-321, Forts. S.352-360

Müller-Wieland,M.: Wandlung der Schule. Individualisierung und Gemeinschaftsbildung. Novalis, Schaffhausen, 1976

Naegele,O.: Schule und Justiz. In: IZI, 4.Jg. 1926, S.115-124

Nickel,H.: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Bd.1, Huber, Bern, 1972, zit.n. 2.Aufl., 1973

Oerter,R.: Moderne Entwicklungspsychologie. Ludwig Auer, Donauwörth, 1967, zit.n. 12.Aufl., 1973

Pawlow,I.P.: Ausgewählte Werke. Akadelie-Verl., Wien, 1953

Piaget,I. u. Inhelder,B.: Die Psychologie des Kindes. 1966, zit.n. dt. Ausg., Walter, Olten, 1972

Portmann,A.: Die Sonderstellung des Menschen. In: Bär,H.(Hrsg.), Naturwissenschaft heute. Bertelsmann, Gütersloh, 1965, zit.n. Nickel, 1972

" Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Schwabe, Basel, 3., erw. Aufl., 1969

" Vom Lebendigen. Suhrkamp, Frankfurt, 1973

Rattner,J.: Individualpsychologie. Einführung in die tiefenpsychologische Lehre von Alfred Adler, München, o.J.

" Alfred Adler. Rowohlt, Hamburg, 1972

" Die Individualpsychologie Alfred Adlers. Eine Einführung in Adlers verstehende Psychologie und Erziehungslehre. München, 1974

Rehbein,K.W. (Hrsg.): Alfred Adler als Pädagoge. Unveröffentlichte Resumes des Berliner Arbeitskrei -

ses. Leit'g. J.Rattner, 4.Sitzung, 1971, S.23-26

Rheingold,H.L., Gewirt,J. u. Ross,H.: Social conditioning of vocalisations in the infant. In: Journ. comp. physiol. Psychol., 1959, 52, S.86-73, zit.n. Nickel, 1972

Ripin,R. u. Hetzer,H.: Frühestes Lernen des Säuglings in der Ernährungssituation. In: Zeitschr. f. Psychol., 1930, 118, S.82-127, zit.n. Nickel, 1972

Roback,A.A.: Weltgeschichte der Psychologie und Psychiatrie. Freiburg, 1970

Schaefer,E. u. Bayley,N.: Maternal behaviour, child behaviour, and their intercorrelations from infancy through adolescence. In: Monogr. Soc. Res. Child Developm., 1963, 28, Nr.3, zit.n. Nickel, 1972

Scheifele,H.: Sind unsere Noten gerecht? In: Welt der Schule, 1960, 6, S.251-257

Sears,R.R., Macoby,E. u. Levin,H.: Patterns of child rearing. Row, Peterson, Evanston, III, 1957, zit.n. Nickel, 1972

Seelmann,K. u. Simon,A.: Schulkinderpsychologie. In: IZI, 3.Jg., 1925, S.146-193

Seidler,R.: Die Schule als Erlebnis. In: IZI, Swets u. Zeitlinger, Amsterdam, 13.Jg., 1935, S.167-176

Simon, A.: Individualpsychologie und Schule. Berlin, 1927

Spiel,O.: Wenn dein Kind mit dem Zeugnis kommt! Jungbrunnen, Wien, o.J.

Spiel,O. u. Scharmer,F.: Die Schulklasse: eine Arbeits- und Lebensgemeinschaft. In: IZI, Swets u. Zeitlinger, Amsterdam, 6.Jg., 1928, S.236-251

Spiel,O. u. Birnbaum,F.: Schule und Erziehungsberatung. In: IZI, Swets, u. Zeitlinger, Amsterdam, 7.Jg., 1929, S.184-190

Spiel,O.: Aenderung des Lebensstils - Begabungswandel. In: IZI, Swets u. Zeitlinger, Amsterdam, 10.Jg. 1932, S.183-200

" Psychische Hygiene im Schulalter. Jugend und Volk, Wien, 1952

Skinner,B.F.: Science and human behaviour. The free Press, New York, 1953

Spitz,R.: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen. Klett, Stuttgart, 1957

Symonds,P.M.: The dynamics of parent-child relationships. Appleton-Century-Crofts, New York, 1949, zit.n. Nickel, 1972

Thomae,H.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie. (Handbuch, Bd.3), Hogrefe, Göttingen, 1959

Thompson,C.: Die Psychoanalyse. Zürich, 1928

Thorndike,E.L.: Fundaments of learning. New York, 1932

Tolman,E.C.: Principels of purposive behaviour. In: Koch,S.(Hrsg.), Psychology: A study of a science. New York, 1959

Toman,W.: Psychologische Konfliktmodelle. In: Ansbacher, 1972

v.Uslar,D.: Psychologie und Welt. Kohlhammer, Stuttgart, 1972

Walters,R.H. u. Willows,D.C.: Imitative behaviour of disturbed and nondisturbed children following exposure to aggressive and nonaggressive models. In: Child Developm., 1968, 39, s.79-89

Watson,J.B.: Psychological care of infant and child. Norton u. Co., New York, 1928 zit.n. Nickel, 1972

Watson u. Rayner,R.: Conditioned emotional reactions. In: Journ. exp. Psychol., 1920, 3, S.1-14, zit.n. Nickel, 1972

Weiss,R.: Aufgaben der Zensuren und Zeugnisse. 1969, In: Ingenkamp, 1971, S.52-55

Wenger,M. u. A.: An investigation of conditioned responses in human infants. In: Univ. Iowa Stud. Child Welf., 1936, 12, Nr.1, zit.n. Nickel, 1972

Wexberg,E.: Individualpsychologie. Hirzel, Leipzig, 1931

Wyss,D.: Die tiefenpsychologischen Schulen von den Anfängen bis zur Gegenwart. Göttingen, 1972

INHALTSVERZEICHNIS

1. ANTHROPOLOGISCHE HINTERGRÜNDE 6

1.1 Die Hilflosigkeit des Neugeborenen 8

1.2 Der Mensch als Individuum und als soziales Wesen 9

1.3 Der Mensch als lernfähiges Wesen 10

1.3.1 Exkurs: Der Begriff des Lernens 11
1.3.1.1 Der vorwissenschaftliche Begriff 11
1.3.1.2 Der wissenschaftliche Begriff 11
1.3.2 Die Lernfähigkeit des Menschen 13

1.4 Der Mensch, ein Wesen, das in der Wirklichkeit mitmenschlicher Begegnung lebt und steter Wandlung unterliegt 15

2. EINFLÜSSE DES BEURTEILENS UND BEWERTENS AUF DIE PSYCHE DES KINDES AUS ENTWICKLUNGS- UND LERNPSYCHOLOGISCHER SICHT 15

2.1 Entwicklungs- und lernpsychologische Grundlagen 17

2.1.1 Lernprozesse in der kindlichen Entwicklung 17

2.2 Konkrete Prozesse psychischen Lernens als Folge des Beurteilens und Bewertens 20

2.2.1 Angst- und Mutentwicklung 21
2.2.2 Entstehen oder Wandlung der Selbsteinschätzung 23
2.2.3 Das Einüben sozialer Verhaltensweisen 23
2.2.4 Das Lernen des indirekt Beteiligten 24
2.2.5 EXKURS: Fallbeispiele 25
2.2.5.1 Ueli, elfjährig 26
2.2.5.2 Brigitte, 10-jährig 28
2.2.5.3 Christian, 11-jährig 31
2.2.5.4 Freddy, 13-jährig 33

2.3 Konkrete Lernvorgänge anhand der Fallbeispiele 37

2.3.1 Entwickeln von Angst 37
2.3.2 Entstehen und Wandlung der Selbsteinschätzung 39
2.3.3 40

2.4 Zusammenfassung, Würdigung und Kritik 42

3. EINFLUESSE DES BEURTEILENS UND BEWERTENS AUF DIE PSYCHE DES KINDES AUS INDIVIDUALPSYCHOLOGISCHER SICHT 44

3.1 Die biologischen Ansatzpunkte der Individualpsychologie 45

3.2 Die Persönlichkeit als zielgerichtete Einheit 45

3.3 Grundbegriffe der Individualpsychologie 47

3.3.1 Organminderwertigkeit, Kompensation, Ueberkompensation 48
3.3.2 Das Minderwertigkeitsgefühl 49
3.3.3 Das Geltungsstreben 51
3.3.4 Das Gemeinschaftsgefühl 53
3.3.5 Die Lebensaufgaben 55
3.3.6 Die Lehre vom Charakter 56

3.4 Zur individualpsychologischen Erziehungslehre 57

3.4.1 Die Erziehbarkeit des Kindes 57
3.4.2 Die Befähigung zum Erziehen 58
3.4.3 Die Erziehung zum Mut und zur Selbständigkeit 59
3.4.4 Erziehung zur Gemeinschaft 60
3.4.5 Die Erziehung und die Entstehung des Charakters 61
3.4.6 Zusammenfassung 62

3.5 Individualpsychologische Reflexionen zum Problem des Beurteilens und Bewertens 63

3.5.1 Beurteilen, Bewerten und Ermutigung 64
3.5.2 Beurteilen, Bewerten und die Gemeinschaftserziehung 66
3.5.3 Exkurs: Individualpsychologische Stellungnahme zu den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens in Form von Schulnoten 67
3.5.4 Exkurs: Individualpsychologische Vorschläge für die Beurteilung und Bewertung in der Schule 71
3.5.5 Zusammenfassung 76

3.6 Konkrete Beispiele zu den Auswirkungen des Beurteilens und Bewertens auf das Kind aus individualpsychologischer Sicht 77

3.6.1 Ueli und Brigitte - zwei ehrgeizige Kinder 77
3.6.2 Christian und Freddy - zwei entmutigte Kinder 80

3.7 Zusammenfassung, Kritik und Würdigung 83

SCHLUSS 86

ANHANG 88

ANMERKUNGEN 90

LITERATURVERZEICHNIS 103

CURRICULUM VITAE

Am 14. Februar 1944 wurde ich, Elisabeth Nussbaumer-Auchter, Tochter des Josef und der Elfriede Auchter-Wirth, in Zürich geboren. Mein Vater war Kaufmann, meine Mutter Verkäuferin. Nachdem ich in Zürich die Primar- und Sekundarschule absolviert hatte, besuchte ich das Lehrerinnenseminar in Menzingen, Kanton Zug, das ich im März 1964 mit dem Lehrpatent für Primarschulen des Kantons Zug abschloss.

Nach dreieinhalbjähriger Tätigkeit als Primarlehrerin, erwarb ich in einer zum Teil berufsbegleitenden Ausbildung der Schweizerischen Arbeitsgemeinschaft für Logopädie das Diplom als Sprachheillehrerin. An diese Ausbildung schloss sich wiederum eine fünfjährige praktische Tätigkeit als Logopädin an.

Im Oktober 1970 immatrikulierte ich an der Universität Zürich für das Grundstudium der Psychologie und wandte mich danach den Studienfächern Angewandte und Anthropologische Psychologie bei den Herren Professoren H. Biäsch und D. von Uslar, Psychopathologie bei Herrn Prof. R. Corboz und seinem Nachfolger Herrn Prof. A. Weber und Pädagogik bei Herrn Prof. K. Widmer zu. Die Lizentiatsarbeit zum Thema "Zur Problematik der Zensurierung und Selektionierung" verfasste ich unter Leitung von Herrn Prof. H. Biäsch; die Lizentiatsprüfung legte ich im Dezember 1974 ab.

Anschliessend widmete ich mich neben einem Nachdiplom-Studium unter der Leitung von Friedrich Liebling an der Psychologischen Lehr- und Beratungsstelle in Zürich, der Bearbeitung meiner Dissertation unter der Leitung von Herrn Prof. D. von Uslar. Mein Promotionsexamen bestand ich im Juni 1978.